

# Barnehagen i møte med barn som har erfaringer fra væpnet konflikt og/eller flukt.

*En kvalitativ intervjuundersøkelse.*

Guro Kverneland



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Institutt for spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2013



# **Barnehagen i møte med barn som har erfaringer fra væpnet konflikt og/eller flukt.**

© Forfatter

2013

Barnehagen i møte med barn som har erfaringer fra væpnet konflikt og/eller flukt.

Guro Kverneland

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Hvert år søker barn beskyttelse i Norge. Felles for dem er en historie preget av tap, oppbrudd, ustabilitet og ofte traumatiske erfaringer. Som en konsekvens av det de har vært gjennom, får flere av barna betydelige psykososiale problemer. Mange av barna i førskolealder begynner i barnehage, og det blir da svært viktig at de møter fagpersoner som har kompetanse på hvordan traumatiske erfaringer påvirker barn, og forståelse for hva som ligger bak barnets atferd og eventuelle vansker. Dette vil være avgjørende for kvaliteten på den omsorg og hjelp barnet får i barnehagen. Sosial støtte og tidlig intervensjon vil være viktige faktorer for å begrense og motvirke en eventuell fremvekst av posttraumatiske problemer.

På bakgrunn av dette ønsket jeg å finne ut hvordan barnehagen best kan møte og ivareta disse barna og utarbeidet følgende problemstilling:

*Hva kan barnehagen gjøre for å ivareta nylig ankomne barn med opplevelser fra væpnet konflikt og/eller flukt på en best mulig måte?*

For å utdype dette valgte jeg følgende forskningsspørsmål:

- *Hva kjennetegner barn som har opplevd væpnet konflikt og/eller flukt?*
- *Hva kjennetegner barnehagenes arbeid i møte med disse barna, og hvilke utfordringer møter de på?*

Oppgaven har et spesialpedagogisk fokus, og det er derfor vektlagt teori som kan danne et grunnlag for forståelsen av traumatiske hendelser og deres påvirkning på barn. Hva en traumatisk hendelse er, reaksjoner og ettervirkninger samt hva som kan virke beskyttende og utgjøre en risiko er alle elementer som blir vektlagt. Hvordan barnehagen kan være et traumeinformert system, og hva som da vil være viktig å fokusere på i møte med barna, er også viktige element i oppgaven. Jeg har valgt et salutogenetisk perspektiv, og Antonovskys (2012) *sense of coherence* (opplevelse av sammenheng) blir knyttet til undersøkelsens funn.

For å belyse problemstillingen tok jeg utgangspunkt i en kvalitativ tilnærming med individuelle forskningsintervju av fem pedagoger i tre mottaksbarnehager. Jeg ønsket å få innsikt i informantenes opplevelser og tanker omkring arbeidet med barn som har erfart væpnet konflikt og/eller flukt, og det ble da naturlig med en fenomenologisk tilnærming til

prosjektet. Jeg tok utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide med på forhånd bestemte tema som var utgangspunkt for den senere analysen. Underveis i kodingsprosessen dukket det også opp nye tema som var med på å belyse problemstillingen. Dette medførte en abduktiv tilnærming til metode og analyse. I analysen av datamaterialet har jeg også tatt utgangspunkt i et hermeneutisk perspektiv, dette for å se datamaterialet i en større, teoretisk sammenheng.

Betydningen av å tilrettelegge for trygghet og trygge relasjoner kommer frem som svært sentralt i barnehagenes arbeid. Årsaken er at flere av barna har manglet dette grunnet flukt og uroligheter. Å støtte opp om barnas identitet ved å innlemme kulturelt mangfold som en ressurs og berikelse, understreker barnehagenes vektlegging og positive fokus på mangfold. Lek som en form for bearbeiding, ble vektlagt hos alle informantene. Hvordan det best kan tilrettelegges for dette var derimot flertallet av informantene usikre på, spesielt i møte med det informantene kalte en veldig ekstrem krigslek og traumatisert lek. Flere reflekterte her over balansegangen mellom terapi og pedagogikk.

Foreldresamarbeid og foreldrestøtte er andre sentrale funn. Et utvidet foreldresamarbeid hvor foreldrene får støtte i form av tett oppfølging og veiledning, blir sterkt vektlagt hos flere av informantene. Dette kommer av at informantene ser et behov hos mange av foreldrene for ekstra støtte til å bli kjent med hva som forventes av foreldre i en norsk kontekst og behov for støtte i foreldrefunksjonen.

Resultatene viser at mange barn strever på grunn av det de har opplevd. Et velfungerende samarbeid med eksterne faginstanser blir viktig for at barna skal få den hjelpen de trenger, men kompetansen i og samarbeidet med eksterne faginstanser er varierende. Det er et ønske hos informantene om mer kompetanse både i egne barnehager og i faginstansene rundt.

Det fremkommer ulike faktorer knyttet til opplevde utfordringer i arbeidet. Disse omhandler blant annet lite stabilitet i barnegruppene, kommunikasjon i hverdagen og egen kompetanse. Flere av informantene kjenner også på utfordringer knyttet til det at de opplever å være bekymret for mange av barna i barnegruppene. Det å ikke involvere seg for mye, men beholde profesjonaliteten i møte med barn og familier uttrykker noen av informantene som krevende.

# Forord

Da er to år med masterstudier over. Det har vært to spennende og lærerike år. I løpet av prosessen med masteroppgaveskriving, har jeg fått mye hjelp og støtte. I den forbindelse er det også mange som fortjener en takk.

Først og fremst takk til alle mine informanter! Dere har delt raust av deres tanker, erfaringer og kompetanse! Uten dere, ingen oppgave.

Takk til veileder Marit Dalset. Ditt engasjement og din evne til å inspirere har vært veldig motiverende. Takk til veileder Astrid Gillespie. Du har løst meg gjennom siste del av prosessen, og gitt nyttige innspill til ferdigstillelsen av oppgaven.

Takk til venner og familie, dere støtter og har tro på meg gjennom opp- og nedturer! Og spesielt takk til Annika og Olav Ådne for uvurderlig støtte og innspill! Dere har gitt raust av deres tid og kunnskap! Jeg er så takknemlig for å ha dere i mitt liv!!

Oslo, juni, 2013

Guro Kverneland





# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2	Formål og problemstilling .....	3
1.3	Begrepsavklaringer .....	3
1.4	Disponering av oppgaven .....	4
1.5	Litteraturoversikt .....	6
2	Teori og empiri.....	9
2.1	Eksiltilværelsen .....	9
2.2	Traumer .....	10
2.2.1	Hva er et traume? .....	10
2.2.2	Umiddelbare reaksjoner .....	11
2.2.3	Ettervirkninger .....	12
2.3	Beskyttelses- og risikofaktorer .....	16
2.3.1	Beskyttelsesfaktorer .....	17
2.3.2	Risikofaktorer .....	18
2.4	Antonovskys salutogenetiske perspektiv .....	19
2.5	Maslows behovspyramide .....	20
2.6	Barnehagen som traumeinformert system .....	20
2.6.1	Traumeinformert intervensjon.....	21
2.6.2	Larsen og van der Weeles prinsipper .....	21
2.6.3	STROF-modellen .....	23
2.6.4	Hjelpers reaksjoner.....	24
2.7	Oppsummering av kapittel 2.....	25
3	Forskningsmetode .....	26
3.1	Vitenskapsteoretisk bakgrunn.....	26
3.1.1	Fenomenologi.....	26
3.1.2	Hermeneutikk .....	27
3.2	Valg av metodisk tilnærming og gjennomføring av datainnsamling .....	28
3.2.1	Kvalitativt forskningsintervju .....	29
3.2.2	Utvalg .....	30
3.2.3	Datainnsamling.....	31

3.3	Analyse og tolkning av datamaterialet .....	32
3.3.1	Transkribering .....	32
3.3.2	Koding .....	33
3.3.3	Tolkning .....	33
3.4	Kvalitetskriterier .....	34
3.4.1	Validitet .....	34
3.4.2	Reliabilitet .....	35
3.5	Etiske betraktninger .....	36
4	Presentasjon og drøfting av funn .....	38
4.1	Reaksjoner og ettervirkninger .....	38
4.2	Barnas behov .....	42
4.2.1	Trygghet .....	42
4.2.2	Relasjon .....	44
4.2.3	Anerkjennelse .....	45
4.3	Kjennskap til barnets bakgrunn .....	47
4.4	Lite stabilitet i barnegruppene .....	49
4.5	Språk .....	51
4.6	Lek .....	52
4.7	Mangfold og mestring som ressurs .....	56
4.8	Foreldresamarbeid .....	59
4.8.1	Foreldrestøtte .....	60
4.8.2	Foreldrenes psykiske helse .....	62
4.9	Pedagogenes kompetanse .....	64
4.10	Eksternt samarbeid .....	67
4.11	Bekymring som utfordring .....	69
4.12	Barnehagenes arbeid i et salutogenetisk perspektiv .....	70
5	Avsluttende refleksjoner .....	73
	Litteraturliste .....	78
	Vedlegg .....	85
	Vedlegg 1: Svarbrev fra NSD .....	85
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv .....	87
	Vedlegg 3: Samtykkeerklæring .....	88
	Vedlegg 4: Intervjuguide .....	89





# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

På verdensbasis er det i overkant av 40 millioner mennesker på flukt (Varvin, 2003; Justis- og beredskapsdepartementet, 2012). Dette er tall som inkluderer både internflyktninger, det vil si de som er flyktninger i eget land, og flyktninger som krysser en eller flere landegrenser. Et mindretall av disse menneskene kommer til Norge. I 2012 kom 1200 overføringsflyktninger og 9785 mennesker søkte asyl (Utlendingsdirektoratet [UDI], 2013a). Av asylsøkerne var det 5200 som fikk innvilget opphold, blant disse var 1200 barn under 18 år (UDI, 2013a).

Det er hvert år mange barn og familier som søker om beskyttelse i Norge. Noen reiser fra væpnet konflikt og uroligheter, andre fra vanskelige humanitære forhold og fattigdom (Justis- og beredskapsdepartementet, 2012). Barn og foreldre har opplevd brudd med den hverdagen de har vært vant til, for så å flykte til et nytt og fremmed land. Opplevelser som forfølgelse, væpnet konflikt og/eller fattigdom i hjemlandet i tillegg til de utfordringer som familien opplever i eksillandet, er vesentlige faktorer som barnet og familien må hankses med (Arenas, Steen, Jacobsen, Thomsen, 1988). Mange av barna vil slite med ettervirkninger som kan virke inn på deres sosiale, emosjonelle og kognitive fungering. Flere av dem får betydelige psykososiale problemer som resultat av de traumatiske hendelsene de har vært gjennom (Gjestad, 2005; Raundalen, Lorentzen & Dyregrov, 2005). For mange flyktningeforeldre er det vanskelig å strekke til, de strever med det flerdoble prosjekt som Vaage (2008) kaller det. De skal lære seg et nytt språk, tilpasse seg livet i et nytt land og være gode foreldre som hjelper barna med tilpasningsprosessen, samtidig som de skal leve med og bearbeide egne traumatiske opplevelser. Hos mange asylsøkende familier oppleves i tillegg asylsøkingprosessen som en stor belastning (Vitus & Nielsen, 2011).

Asylmottak, introduksjonssentre og mottaksbarnehager vil møte disse barna og foreldrene. En stor del av barna vil begynne i barnehage, og endel kommuner har egne mottaks- eller flyktningbarnehager for barna det første året etter bosetting. Barn som søker asyl har ikke lovfestet rett til barnehageplass, men har i stedet rett på et tilrettelagt tilbud tre timer daglig. Et tilbud som skal gis via barnebaser på mottak eller ved kjøp av barnehageplass (Justis- og beredskapsdepartementet, 2012). Hvordan dette praktiseres, er ulikt fra kommune til

kommune. Enkelte asylmottak har opprettet egne barnehager. Det fremkommer i utredningen *Mangfold og mestring* at barn av asylsøkere og nyankomne flyktninger profiterer på egne barnehage tilbud, enten i den enkelte kommune eller i tilknytning til mottak (Kunnskapsdepartementet, 2010a).

I følge *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*, skal barnehagen støtte barns utvikling ut fra deres egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2006). Den skal gi hvert barn et individuelt og likeverdig tilbud og bidra til at barnet uansett funksjonsnivå, bosted, sosial, kulturell og etnisk bakgrunn får en meningsfull oppvekst (Kunnskapsdepartementet, 2006). Barnehagen skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon (Barnehageloven, 2006). Med tanke på barn som møter eller er i risiko for å møte vansker eller barrierer knyttet til deres læring, utvikling og livsutfoldelse, har spesialpedagogikken som oppgave å forebygge, avhjelpe og redusere utviklingen av slike vansker og barrierer (Tangen, 2008). Den skal søke å fremme gode vilkår for læring og utvikling.

Mange fagpersoner, eksempelvis pedagoger, pedagogisk psykologiske rådgivere og sosialarbeidere, kjenner seg usikre i møte med flyktningbarn og familier (Selle, Neumayer & Borchgrevink, 2006a). De er usikre fordi problematikken gjerne er svært sammensatt og omhandler alt fra reaksjoner på traumatiske hendelser i hjemlandet, til vansker med å tilpasse seg et nytt samfunn med både nytt språk og ny kultur for å nevne noe.

Traumatiske hendelser og psykiske ettervirkninger hos barn som har erfaringer fra væpnet konflikt og/eller flukt, blir ifølge Gjestead (2005) sjelden kartlagt. Dette til tross for at det kan føre til at hensiktsmessige tiltak iverksettes på et tidlig tidspunkt og slik kan virke forebyggende. Mange norske barnehager er i følge utredningen *Med forskertrang og lekelyst* ikke gode nok til tidlig å identifisere behov for særlig hjelp og tiltak (Kunnskapsdepartementet, 2010b). Dette skyldes blant annet for lite kompetanse på området hos de ansatte. Rapporten foreslår at det blir utarbeidet en veileder som tar for seg enkel kartlegging av traumatiske hendelser hos barn, blant annet hos nyankomne barn som har flyktet fra konflikthfulle områder. Barnehagepersonalets faglige kompetanse og forståelse av årsakssammenhengene som ligger bak barnets atferd, er avgjørende for kvaliteten på den omsorgen og støtten barnet får (Størksen & Thorsen, 2011). Sosial støtte er en viktig faktor for å motvirke fremvekst av posttraumatiske problemer. Her kan barnehagen spille en viktig rolle. Systematisk arbeid over tid er en viktig forutsetning for å kunne hjelpe disse barna. Personalet vil trenge veiledning, og en av barnehagens viktigste oppgaver her vil være å

skaffe seg henvisningskompetanse slik at de rette instanser kan kobles inn (Fandrem, 2011). Å inneha henvisningskompetanse vil si å vite når det er grunnlag for å henvise et barn videre til instanser som pedagogisk psykologisk tjeneste, PPT, og barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk, BUP (Fandrem, 2011; Raundalen & Schultz, 2006). Dette vil innebære å vite noe om barns reaksjoner på traumatiske hendelser, grad av eksponering og kjenne igjen tegn på eksempelvis posttraumatisk stresslidelse, PTSD. I slike tilfeller vil det å drøfte observasjoner ol. med kolleger og å henvende seg og spørre barnet selv og dets foreldre øke ens henvisningskompetanse (Raundalen & Schultz, 2006).

## 1.2 Formål og problemstilling

Formålet med prosjektet er å belyse hvordan barnehagen kan ivareta nylig ankomne barn som har opplevd væpnet konflikt og/eller flukt på en best mulig måte. Med nylig ankomne barn mener jeg barn som har vært i Norge opp mot 2 år.

På bakgrunn av dette har jeg utarbeidet følgende hovedproblemstilling:

*Hva kan barnehagen gjøre for å ivareta nylig ankomne barn med opplevelser fra væpnet konflikt og/eller flukt på en best mulig måte?*

For å utdype dette har jeg valgt følgende forskningsspørsmål:

- *Hva kjennetegner barn som har opplevd væpnet konflikt og/eller flukt?*
- *Hva kjennetegner barnehagenes arbeid i møte med disse barna, og hvilke utfordringer møter de på?*

## 1.3 Begrepsavklaringer

I prosjektet har jeg valgt å fokusere på nyankomne barn som har erfart væpnet konflikt og/eller flukt, det være seg både asylsøkende barn og barn av flyktninger. I følge UDI (2013b) er en *asylsøker* en «person som på egenhånd og uanmeldt ber myndighetene om beskyttelse og anerkjennelse som flyktning. Personen kalles asylsøker inntil søknaden er avgjort». Vurdering av asylsøknaden kan gi to resultat, enten oppholdstillatelse eller retur. Et positivt svar vil føre til at personen får flyktningstatus eller oppholdstillatelse på grunnlag av sterke menneskelige hensyn (Norsk Organisasjon for Asylsøkere [NOAS], 2013).

Ifølge FNs flyktningkonvensjon (1951) defineres en *flyktning* som en person som har flyktet fra sitt land og med rette frykter forfølgelse på grunn av rase, religion, nasjonalitet, politisk overbevisning eller medlemskap i en bestemt sosial gruppe, og som ikke er i stand til, eller, på grunn av slik frykt, ikke villig til å påberope seg sitt lands beskyttelse. I tillegg til dette vil også mennesker som står i reell fare for å bli utsatt for dødsstraff, tortur eller annen umenneskelig eller nedverdiggende behandling eller straff i hjemlandet, uten å falle inn under flyktningkonvensjonens definisjon, ha rett til flyktningstatus (Utlendingsloven, 2008). Det skal i følge Utlendingsloven (2008) tas hensyn til om søkeren er barn.

*Overføringsflyktninger* er flyktninger som får komme til Norge etter samarbeid med FNs høykommissær for flyktninger (UNHCR). Stortinget fastsetter hvert år hvor mange overføringsflyktninger Norge kan ta imot (Kavli & Svensen, 2001).

## 1.4 Disponering av oppgaven

Hovedhensikten med denne oppgaven har som sagt vært å få tak i hvordan barnehagen best kan ivareta nyankomne barn som har erfaringer fra væpnet konflikt og/eller flukt. Dette gjør jeg ved å søke å besvare forskningsspørsmålene: 1. *Hva kjennetegner barn som har opplevd væpnet konflikt og/eller flukt?* og 2. *Hva kjennetegner barnehagenes arbeid i møte med disse barna og hvilke utfordringer møter de på?* Forskningsspørsmål 1 vil hovedsakelig bli belyst gjennom teoridelens kapittel 2.2, samt ved hjelp av undersøkelsens funn som blir gjort rede for i kapittel 4. Forskningsspørsmål 2 vil bli besvart hovedsakelig gjennom empiriske funn som blir gjort rede for i kapittel 4, men også delkapittel 2.6 belyser dette spørsmålet.

Jeg vil i dette delkapittelet si noe om disponering av oppgaven. Valg av teori og hovedreferanser kommer jeg nærmere inn på i delkapittel 1.5. Jeg har vektlagt et spesialpedagogisk perspektiv i oppgaven, og siden dette er en empirisk oppgave er det også naturlig at resultatene av undersøkelsen har fått størst plass.

Kapittel 2 omhandler i hovedsak teori og empiri. Jeg har valgt å starte kapittelet med å si noe kort om å leve i eksil og hvilke utfordringer det kan innebære, dette for å sette barnas livssituasjon inn i en kontekst mange av dem lever i. Traume og krisebegrepene blir forklart, deretter redegjør jeg kort for hva en traumatisk hendelse er. Videre har jeg valgt Terr (1991) sin inndeling av traumesitasjoner, viser til delkapittel 1.5. I delkapitlene 2.2.2 og 2.2.3 ser jeg på hvilke reaksjoner og ettervirkninger som kan gjøre seg gjeldende hos barn som har



opplevelser fra væpnet konflikt og/eller flukt. Jeg inkluderer her kroppens umiddelbare reaksjoner på traumatiske hendelser, vanlige reaksjoner og ettervirkninger, og skisser opp mulige langtidsvirkninger. Jeg omtaler her kort posttraumatisk stresslidelse, PTSD, og i den forbindelse har jeg valgt å henvise til diagnosemanualen DSM-IV-TR (American Psychiatric Association [APA], 2000). Dette fordi den har innlemmet kriterier for barn i sin beskrivelse. Med et ønske om først og fremst å fokusere på hva barnehagen kan gjøre, har jeg valgt ikke å gå videre inn på traumeteorier. Det jeg har tatt med innen traumeteori tenker jeg er viktig for en grunnleggende forståelse av hva en traumatisk erfaring innebærer, og hvilke følger dette kan få for barn med erfaringer fra væpnet konflikt og/eller flukt. Hva som virker beskyttende for barna før, under og etter traumatiske hendelser og hva som kan utgjøre en risiko, blir gjort rede for i delkapittel 2.3.

Jeg har valgt å se resultatene i et salutogenetisk perspektiv og vil dermed i delkapittel 2.4 redegjøre for Antonovskys (2012) *sense of coherence* (opplevelse av sammenheng). Videre blir det en kort redegjørelse av Maslows (1968) behovspyramide, delkapittel 2.5. Dette fordi det kom frem sentrale elementer i undersøkelsens funn som omhandler barnas behov. Barnas behov blir sett i lys av Maslows behovshierarki i delkapittel 4.2.

I delkapittel 2.6 tar jeg for meg barnehagen som et traumeinformert system. Her blir det gjort rede for ulike prinsipper og fokusområder i arbeidet med barn som har erfaringer fra væpnet konflikt og/eller flukt.

Kapittel 3 omhandler forskningsmetodiske valg og refleksjoner. Her redegjør jeg først for den vitenskapsteoretiske bakgrunnen for undersøkelsen. Deretter sier jeg noe om valg av metodisk tilnærming, redegjør for hva jeg har gjort i innsamling av data og for hvordan dataene har blitt behandlet og analysert. I dette arbeidet har Dalen (2011), Kvale og Brinkmann (2009) vært viktige kilder grunnet deres høye kompetanse på kvalitative forskningsintervju. Tilslutt i kapittel 3 gjør jeg rede for refleksjoner rundt kvalitetskriterier som validitet og reliabilitet knyttet til undersøkelsen, og etiske hensyn og betraktninger gjort underveis.

Kapittel 4 omhandler presentasjon og drøfting av funn. Jeg har valgt å presentere og drøfte resultatene fra studien under ett. Og søker her å svare på hovedproblemstillingen, ved hjelp av forskningsspørsmålene som er nevnt over. Forskningsspørsmål 1 blir søkt besvart i delkapittel 4.1 og forskningsspørsmål 2 i delkapittel 4.2 til 4.12.

Kapittel 5 omhandler avsluttende refleksjoner. Her oppsummerer jeg undersøkelsens hovedfunn og ser dem opp mot oppgavens problemstilling. Deretter blir det reflektert over forslag til videre arbeid.

## 1.5 Litteraturoversikt

Jeg vil her kort gjøre rede for valg av teori og hovedreferanser i oppgaven. Slik det fremkommer under, har jeg hovedsakelig valgt norske og nordiske forskere fra en norsk og nordisk kontekst. På denne måten har jeg sikret meg faglitteratur og forskning som kan ha overførbarhet til den kontekst jeg har gjort mine empiriske funn ut fra. Jeg har valgt følgende hovedreferanser:

I redegjørelsen av ulike traumesituasjoner har jeg valgt å ta utgangspunkt i *Leonore C. Terr* (1991). Leonore C. Terr er en anerkjent amerikansk barnepsykiater som har forsket på barns reaksjoner etter traumatiske hendelser. Blant annet undersøkte hun konsekvensene av en kidnapping av 26 barn fra en skolebuss i Chowchilla i 1976 hvor barna ble holdt fanget i en nedgravd trailer (Terr, 2013; Dyregrov, 2010). Dette var noe av den første forskningen som ble gjort på hvordan traumatiske hendelser påvirker barn.

Når det kommer til reaksjoner og ettervirkninger utgjør Dyregrov (2010) og Gjestad (2005) hovedreferansene. *Atle Dyregrov* (2010) er dr.philos. og spesialist innen klinisk psykologi. Han jobber ved Senter for Krisepsykologi, og har jobbet mye med barn som har opplevd traumatiske hendelser og bistått ved en rekke katastrofer i inn- og utland. Han har gitt ut en rekke publikasjoner, blant annet boken: *Barn og traumer, en håndbok for foreldre og hjelpere* (2010). Denne tar for seg barns reaksjoner og ettervirkninger, i tillegg til å si noe om hvordan barn kan hjelpes.

*Rolf Gjestad* er psykolog og forsker ved Senter for Krisepsykologi (Senter for Krisepsykologi, 2013). Han har blant annet skrevet rapporten: *Kartlegging av ettervirkninger etter traumatiske hendelser hos flyktningebarn* (2005). Bakgrunnen for denne rapporten er at traumatiske og psykiske ettervirkninger hos barn med flyktningebakgrunn sjelden blir kartlagt. Rapporten handler om ettervirkninger og konsekvenser hos barn med fluktbakgrunn som har erfart traumatiske hendelser, og kartleggingen av disse.

Med tanke på hva barnehagen og personalet kan gjøre i møte med disse barna utgjør Montgomery og Linnet (2012), Raundalen og Schultz (2006) og Larsen og van der Weele

(2011) sentrale kilder. Her er blant annet *Edith Montgomery* og *Sidsel Linnets* (2012) bok: *Børn og unge med flyktningebaggrund, anbefalinger til profesjonelle*. Bakgrunnen for denne boken er oppfatningen om at alle som arbeider med barn som har flyktningebakgrunn, bør ha kunnskap om barnas opplevelser og mulige reaksjoner (Montgomery & Linnet, 2012). Formålet med boken er å gi konkrete råd og anbefalinger til profesjonelle hjelpere, eksempelvis pedagoger, og bygger på mer enn 20 års forskning på barn, unge og familier som har erfart traumatiske hendelser på grunn av væpnet konflikt og/eller flukt. Denne forskningen er hovedsakelig gjennomført av Montgomery i samarbeid med andre forskere (Montgomery & Linnet, 2012). *Edith Montgomery* er psykolog, ph.d., dr.med. og jobber som forskningsdirektør ved Dignity, Danish Institute of Torture. Hun har spesielt kompetanse på flyktninger, tortur, stress og traumer. *Sidsel Linnet* er psykolog og jobber ved Pædagogisk psykologisk rådgivning i Albertslund, Danmark (Montgomery & Linnet, 2012).

*Magne Raundalen* og *Jon-Håkon Schultz*s bok *Krisepedagogikk* (2006) tar utgangspunkt i de mange barn i skole og barnehage som har opplevd kriser, tap og traumatiske hendelser, samtidig som det er et lite utviklet felt innen pedagogikken hvordan en best kan ta vare på og møte disse barna. De søker i boken å beskrive hva pedagoger kan gjøre i denne sammenheng, og beskriver også en egen krisepedagogikk. *Magne Raundalen* er barnepsykolog, spesialist i klinisk psykologi og arbeider ved Senter for Krisepsykologi. Han har blant forsket på barn som opplever truende situasjoner og arbeidet med barn i krigssituasjoner (Senter for Krisepsykologi, 2013). *Jon-Håkon Schultz* er forsker og dr.polit ved Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS). Han har særlig kompetanse på vold, barn og traumer (NKVTS, 2013).

*Cecilie Kolflaath Larsen* og *Judith van der Weeles* (2011) artikkel; *Helping families from war to peace: traumastabilizing principles for helpers, parents and children*, er valgt som en av hovedreferansene i delkapittelet 2.6. *Larsen* arbeider som psykolog ved Alternativ til vold, og *van der Weele* er spesialist i klinisk psykologi og har arbeidet med vold, traumebehandling og migrasjon i mange år. På bakgrunn av deres arbeid med tsjetsjenske flyktninger og traumebehandling, har de kommet frem til ulike prinsipper som det er viktig å fokusere på i møte med flyktningbarn og familier. Disse prinsippene har de kommet frem til på grunnlag av kvalitativ informasjon, klinisk praksis og forståelse, kombinert med traumeteori.

Jeg har valgt å se funnene i et salutogenetisk perspektiv og tar her utgangspunkt i *Aron Antonovskys* bok: *Helsens mysterium, den salutogene modell* (2012). Dette er den norske

utgaven av boken *Unravelling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. Originalen kom ut første gang i 1987 og tar for seg hvordan opplevelse av sammenheng utvikles og vedlikeholdes (Antonovsky, 2012). Aron Antonovsky (2012), medisinsk sosiolog, utviklet det salutogenetiske perspektiv, som omhandler hva som fremmer og opprettholder helse og velvære. Det var hans nysgjerrighet på hva som gjorde at enkelte overlevende fra konsentrasjonsleirene under andre verdenskrig hadde god psykisk helse, som satte han på sporet av den salutogene modell.

## 2 Teori og empiri

### 2.1 Eksiltilværelsen

Felles for familier som kommer til Norge, enten som flyktninger eller asylsøkere, er håpet om en bedre fremtid. Det å etablere seg på nytt i eksil er for mange en like stor utfordring, eller kanskje til og med større, enn det og hanskes med egne traumatiske erfaringer og reaksjoner (Selle, Neymayer, Borchgrevink & Mathiesen, 2006b). Å etablere seg i Norge innebærer å være trygg fra konflikter og uro i hjemlandet, men representerer samtidig en utrygghet i forhold til å finne sin plass som annerledes og som del av en minoritet i et nytt land. Som ny må en forholde seg til en rekke utfordringer og mulige kilder til stress, knyttet til eksempelvis språk, kultursjokk, rasisme, arbeidsledighet og forandringer i familiestruktur og roller (Frater-Mathieson, 2004). Mange av familiene har opplevd å bli separert fra nære familiemedlemmer, noe som kan lede til sorg og usikkerhet knyttet til om de noen gang vil bli gjenforent.

Det å leve på asylmottak er en situasjon preget av høyt stressnivå. To viktige stressfaktorer er usikkerheten knyttet til hvordan det går i hjemlandet, med venner og familie, og hvorvidt en får lov til å bli i Norge (Vaage, 2008). Boforholdene preges ofte av at det er trangt, stor slitasje og begrenset standard. Innslag av rus, vold og kriminalitet er ikke uvanlig, i tillegg til innslag av prostitusjon og menneskehandel. Usikkerheten omkring livssituasjonen gjør ofte familiesituasjonen vanskelig (Lauritzen, 2007). Det er vanskelig å etablere en tilnærmet normal familiesituasjon. Siden barn på asylmottak ofte ikke har noe alternativt nettverk av voksne, er de i følge Vaage (2008) enda mer prisgitt foreldrenes psykiske helse enn andre flyktningbarn. Nyankomne flyktningbarn, bosatt i kommune, vil ikke nødvendigvis ha et nettverk med flere voksne å støtte seg på, de heller. Dermed vil barnehageansatte kunne spille en viktig rolle i disse barnas liv som signifikante andre. Signifikante andre er personer som er spesielt betydningsfulle i barnets liv fordi de gir barnet en grunnleggende trygghet og identitet (Inge Bø, 2000). Gjennom dem opplever barnet seg elsket og verdsatt.

## 2.2 Traumer

### 2.2.1 Hva er et traume?

En skiller gjerne mellom kriser og traumatiske hendelser, hvor en krise er «en hendelse som overvelder barnet fordi tillærte mestringsstrategier ikke fungerer der og da, eller fordi barnet ennå ikke har lært adekvate mestringsstrategier» (Raundalen & Schultz, 2006, s. 15). En krise er mindre alvorlig enn en traumatisk hendelse.

Mange av de barna som har opplevd væpnet konflikt og/eller flukt har med seg traumatiske opplevelser. Dyregrov (2010) definerer et traume som overveldende, ukontrollerbare hendelser som utsetter barnet for en ekstraordinær påkjenning som kan gjøre at barnet føler seg hjelpeløst eller sårbart. I det amerikanske diagnosesystemet DSM-IV-TR (American Psychiatric Association [APA], 2000) blir en traumatisk hendelse definert som en ekstrem hendelse hvor en får direkte personlig erfaring med en handling som involverer faktisk død, trusler om død eller alvorlig skade, eller andre trusler mot ens integritet. I situasjonen må personen oppleve intens frykt eller hjelpeløshet. Det at en er vitne til slike handlinger mot andre eller får høre om slike handlinger mot en av ens nærmeste, vil også karakteriseres som en traumatisk hendelse. Barn trenger altså ikke selv å være offer for traumatiske hendelser. Det å være vitne til dramatiske og alvorlige hendelser vil i seg selv kunne føre til traumatiske ettervirkninger (Dyregrov, 2010).

### Type I traume og type II traume

Terr (1991) skiller mellom to ulike typer traumesituasjoner, type I og type II. Disse skiller seg fra hverandre både ved ulik grad av eksponering og ulike reaksjonsbilder.

*Type I traume* omfatter enkelthendelser, det kan eksempelvis være en ulykke eller et plutselig dødsfall (Terr, 1991). *Type II traume* handler om situasjoner hvor personen opplever en rekke traumatiske hendelser, som ved mishandling og seksuelle overgrep. Det å ha opplevd væpnet konflikt og/eller flukt vil i mange tilfeller ha medført at en har vært utsatt for type II traume. Da vil en gjerne prøve å beskytte seg selv ved blant annet massiv fornektelse, emosjonell nummenhet, dissosiering, selvhypnotisering og sinne. En kan kjenne seg følelseskald, rasende eller uopphørlig trist. Disse følelsene står da gjerne side ved side med en allestedsnærværende redsel (Terr, 1991).

En finner også i noen tilfeller en blanding av både type I og type II traume (Terr, 1991), noe som med stor sannsynlighet vil være gjeldende for en del barn som har erfart væpnet konflikt og/eller flukt.

### **2.2.2 Umiddelbare reaksjoner**

Når en utsettes for traumatiske hendelser vil det skje en fysisk mobilisering av kroppen som gjør en i stand til å reagere hurtig (Dyregrov, 2010). Muskelstyrke og reaksjonsevne øker, noe som gjør en i stand til å møte trusselen, med en flukt- eller kamprespons. Hurtig reaksjon kan føre til at en øker sine sjanser for overlevelse, ved for eksempel å løpe bort fra faren. Samtidig skjer det også en mental mobilisering. I det hjernen registrerer en farlig situasjon, skjerpes sanseinntaket, og informasjonen fra omgivelsene tas raskt inn for å kunne vurdere hva som bør gjøres. Oppmerksomheten rettes mot det barnet synes er viktigst, som eksempelvis gjerningsmannens øyne eller våpen. I en traumatisk situasjon vil en ha en forsterket hukommelse som gjør at en husker enkelte sekvenser særdeles godt. Dette gjør at en senere kan identifisere lignende trusler, men det kan også føre til at minnene kommer tilbake i form av gjenopplevelser. Hos voksne og eldre barn er det vanlig å skyve bort følelsene under selve hendelsen og dermed kommer følelsene ofte i etterkant. I følge Dyregrov (2010) er det vanskelig å si i hvilken grad dette skjer hos yngre barn, da de bruker andre ord og uttrykk for det de har opplevd. Det er sannsynlig at barn reagerer med flere følelser i selve situasjonen enn det voksne og eldre barn gjør. Enkelte barn reagerer med redsel, forferdelse og protest, mens andre reagerer med lammelse, de går på en måte i frys. Dette kan være en følge av at hjernens kapasitet blir overbelastet. Informasjonsflommen er enorm, noe som ender med at hjernens evne til å håndtere informasjonen bryter sammen (Dyregrov, 2010).

Helt små barn vil søke beskyttelse hos de voksne. Ved hjelp av skrik og gråt, påkaller det de voksnes oppmerksomhet og beskyttelse. Dersom barnet ikke får respons fra de voksne, vil det etter hvert kunne reagere med resignasjon og apati (Dyregrov, 2010).

### 2.2.3 Ettervirkninger

Traumatiske opplevelser som følge av væpnet konflikt og/eller flukt påvirker barn på ulike måter (Montgomery & Linnet, 2012), og konsekvensene kan være mange. Hendelsenes karakter og alvorlighetsgrad, personlighetsmessige og biologiske forhold ved personen og den sosiale konteksten før, under og etter hendelsen, er alle faktorer som påvirker omfanget, intensiteten og varigheten på ettervirkningene (Gjestad, 2005).

#### Vanlige reaksjoner

Vanlige følger og reaksjoner hos barn som har opplevd væpnet konflikt og/eller flukt kan eksempelvis være gjenopplevelser, søvnproblemer, mareritt, sengevæting, unngåelsesatferd, innadvendthet, symptomer på depresjon, aggresjon, relasjonsvansker, samspillsvansker og konsentrasjonsvansker (Gjestad, 2005).

*Gjenopplevelser* av det som skjedde i form av påtrengende og sterke minner er vanlig for en del barn (Dyregrov, 2010). Traumatiske hendelser medfører ofte sterke sanseinntrykk, og det er disse som er sentrale i gjenopplevelser. Minner om traumatiske hendelser kan også utformes før barnet har verbalspråk og det vil da være en stor risiko for at minnene forblir sensoriske minner som viser seg gjennom eksempelvis atferd og kroppslige reaksjoner. Slike tidlige minner vil som regel være lagret i en førverbal og visuell form som kan vise seg i lek, handling og som kroppslige minner. Terr (1988) kaller disse minnene for handlingsminner. Minnene kan gjerne komme frem ved leggetid, og slik føre til søvnproblemer som eksempelvis innsovningsvansker og mareritt. I følge Gjestad (2005) kan gjenopplevelser være av kognitiv, emosjonell og atferdsmessig art. Det kan også innebære en fysiologisk aktivering som kan føre til søvn-, konsentrasjons- og hukommelsesvansker. En kronisk fysiologisk aktivering, hvor en ofte har høy mental beredskap, kan få somatiske følger som hodeverk, muskelverk, kvalme, urolig mage og tarmlidelser. Kognitive gjenopplevelser kan ofte utarte seg som påtrengende bilder, flashbacks, tanker og mareritt. Gjenopplevelsene kan være så levende at barnet kan tro at det er tilbake i situasjonen. Emosjonelle gjenopplevelser kan innebære nervøsitet, angst, sinne og irritasjon (Gjestad, 2005). En kan ha vansker med å styre egne følelser og kan få sterke reaksjoner på relativt uskyldige stimuli. Atferdsmessige gjenopplevelser kan gi utslag i rastløshet, aggresjon og økt aktivitetsnivå. For barn kan det utarte seg som fysisk utagering mot andre, gjerne mot egne søsken, men aggresjonen kan også være rettet mot dem selv ved for eksempel selvskadning.



Barn kan vise *unngåelsesreaksjoner* ved å unngå situasjoner, steder, personer og aktiviteter som ligner på eller minner om den traumatiske hendelsen de har vært gjennom (Dyregrov, 2010). Gjestad (2005) omtaler dette som en atferdsmessig unngåelse som handler om å unngå alt som fremkaller vonde minner om det traumatiske de har opplevd. Å skyve bort tanker om hendelsen er en kognitiv unngåelse. Emosjonell unngåelse blir ofte opplevd som emosjonell nummenhet. Det kan være vanskelig å oppfatte tegn på emosjonell nummenhet hos barn, men noen kan vise tap av interesse for aktiviteter og leker de har interessert seg for tidligere. Til slutt har vi fysiologisk unngåelse, her er det nummenhet i sanseapparatet som kan gi utslag i redusert fysisk smerteopplevelse (Gjestad, 2005).

*Dissosiering* vil si at det skapes et skille mellom følelser, atferd og tanker. Dette er en mekanisme som beskytter mot psykisk smerte (Dyregrov, 2010). Dissosiering har som mål å skape avstand til smerte, lidelse og angst som er forbundet med den traumatiske hendelsen (Gjestad, 2005), og kan føre til at en etter hvert kjenner på en følelse av å ikke være et helt menneske (Dyregrov, 2010). Det kan være vanskelig å avgjøre i hvilken grad dissosiering finnes hos små barn. I følge Levine og Kline (2012) kan småbarn og spebarn vise en form for dissosiering ved å trekke seg inn i seg selv og bli fraværende.

Noen barn kjenner på *skyldfølelse*. Spesielt yngre barn kan tro at de var medvirkende til det som skjedde eller kjenne skyld fordi de overlevde (Dyregrov, 2010; Gjestad, 2005).

*Sinne* kan også være en reaksjon på det barnet har opplevd. Sinnet kan gå utover den barnet betrakter som ansvarlig for det som skjedde, det kan være rettet mot foreldre og familie eller mot en selv. Små barn som stadig kommer opp i konflikter med andre kan få vansker i samspillet med andre barn i barnehagen på grunn av liten kontroll over eget sinne (Dyregrov, 2010). Qouta, Punamaki, Miller og El-Sarraj (2008) hevder at barn som eksponeres for krig og militær vold, viser mer utagerende atferd og aggresjon. Dette henger sannsynligvis sammen med følelsen av frustrasjon og hjelpeløshet.

*Relasjonsvansker* gjør det vanskelig å etablere og å opprettholde vennskap (Gjestad, 2005). Dette kan være en konsekvens av blant annet separasjonsangst, aggressiv atferd, unngåelse, dårlig selvilde eller depresjon. Det oppstår med størst sannsynlighet etter interpersonlige traumatiske hendelser som overgrep, vold eller omsorgssvikt, men også dersom foreldre ikke makter å støtte barnet sitt etter det som har skjedd. Barn blir alene om bearbeidingen fordi

foreldre ikke vet hva de skal si eller gjøre, og foreldre formidler en holdning om at det vanskelige må glemmes og ikke prates om.

Førskolebarn kan også vise *regressiv atferd*. Dette vil si at barnet går tilbake til et tidligere utviklingsstadium, ved for eksempel å tisse på seg og sutte på fingeren (Levine & Kline, 2012; Montgomery & Linnet, 2012).

Slike reaksjoner som er nevnt over er naturlige. Det er først når de vedvarer i tid og intensitet at en tenker på det som et problem og en evt. diagnose som eksempelvis posttraumatisk stresslidelse, PTSD.

### **Posttraumatisk stresslidelse**

Det amerikanske diagnosesystemet (DSM-IV-TR) og verdens helseorganisasjons diagnosesystem (ICD-10) opererer med posttraumatisk stresslidelse, PTSD, som en diagnose (Gjestad, 2005). Jeg har her valgt å ta utgangspunkt i diagnosemanualen DSM-IV-TR (APA, 2000) da den har innlemmet kriterier for barn i sin beskrivelse. Det er likevel vanskelig å avgjøre om førskolebarn kan ha PTSD da flere av kriteriene omhandler indre tilstander som vanskelig lar seg observere (Montgomery & Linnet, 2012). Diagnosen er vestlig konstruert og fanger ikke opp de utallige variasjonene i flyktninger og asylsøkeres erfaringsbakgrunn (Montgomery & Linnet, 2012; Frater-Mathieson, 2004).

Posttraumatisk stresslidelse innehar fire hovedgrupper av kriterier (APA, 2000). Den første kriteriegruppen sier at personen må ha vært vitne til eller utsatt for traumatiske hendelser hvor en har reagert med intens redsel eller hjelpeløshet. Hos barn må reaksjonen innebære en desorganisert eller urolig atferd (APA, 2000).

I den andre kriteriegruppen må en oppleve tilbakevendende gjenopplevelser. Hos førskolebarn kan det utarte seg som gjentakende og monoton lek knyttet til temaer ved hendelsen, gjentakelse av hendelsen og mareritt (APA, 2000). Unngåelsesreaksjoner, begrenset følelsesregister og manglende fremtidstro er kriterier innen den tredje gruppen av hovedkriterier (APA, 2000; Gjestad, 2005).

Generell økt aktivering i form av for eksempel søvnvansker, konsentrasjonsvansker, økt beredskap, overdreven vaksomhet eller sinneutbrudd er kriterier i siste hovedgruppe (APA, 2000).

For å få diagnosen PTSD må man over en periode på minimum fire uker ha observert symptomer innen tre grupper av reaksjoner: gjenopplevelse, økt aktivering og unngåelse (APA, 2000).

## **Konsekvenser for læring**

Traumatiske hendelser kan virke negativt inn på læring (Raundalen & Schultz, 2006). Jeg forstår her læring som noe som skjer både som en indre prosess, men også i samhandling og fellesskap med andre mennesker (Bråten, 2002). Læring handler om at mennesker utvikler eller konstruerer forståelse på ulike områder, og dermed øker sin kompetanse med tanke på å utføre handlinger som de ønsker eller trenger å gjøre. Barn som har opplevd traumatiske hendelser har ofte redusert konsentrasjonsevne som følge av et indre som er overarbeidet (Raundalen & Schultz, 2006). Dette kan medføre at barnet ikke har kraft og energi til å fokusere på de aktiviteter og den læring som foregår i hverdagen. Søvnløse netter virker negativt på hukommelse, konsentrasjon og kapasitet. Barn som har vært utsatt for gjentatte traumatiske hendelser vil ofte være i konstant fareovervåkning. Slik overvåkning av omgivelsene vil kreve stor bruk av mentale ressurser, som heller skulle vært brukt til læring og utvikling. Opplevelse av trygghet og sikkerhet er en forutsetning for videre utforskning og læring, og dermed også svært viktig å legge til rette for (Dyregrov, 2010).

## **Lek**

Barn i førskolealder kan ha vansker med å prate om det som har skjedd og uttrykker ofte opplevelser og følelser gjennom lek (Montgomery & Linnet, 2012). Leken er et av barnas viktigste hjelpemiddel for å bearbeide og mestre hendelser i deres liv (Montgomery & Linnet, 2012; Angel & Hjern, 2008). Den finske psykologen Punamäki (Punamäki-Gitai, referert i Angel & Hjern, 2008) har blant annet forsket på barns lek på Vestbredden i Palestina. Og hun fremhever fire funksjoner leken kan ha for barn. Den kan hjelpe barnet til å forstå hva som skjer og gi barnet en følelse av kontroll. Leken kan også gi frihet til å veksle mellom virkelighet og fantasi, og leve ut følelser på en måte som oppleves befriende. Den magiske virkeligheten bevares i leken, og lek er i seg selv lystbetont og kan gi en pause fra den vanskelige og tunge virkeligheten (Punamäki-Gitai, referert i Angel & Hjern, 2008). Barn kan gjenta det traumatiske de har opplevd i nye situasjoner ved for eksempel å leke krig. En kan skille mellom traumatisert lek og normal lek. Normal lek inneholder elementene som er nevnt

over, mens traumatisert lek karakteriseres av at den har mistet det lystbetonte og fleksible som kjennetegner normal lek, og har i stedet tvangsmessige gjentakelser (Montgomery, 2000). Traumatisert lek fører ikke til bearbeiding (Angel & Hjern, 2008) og gir heller ikke barnet noen tilfredsstillelse eller lettelse (Levine & Kline, 2012). Det at en traumatisert lek gjerne er rigid med tanke på innhold og utøvelse, går ofte utover det naturlige innslaget av rollebytte og fleksibilitet som gjør at andre barn kan delta i leken.

## **Selvbylde**

Traumatiske erfaringer fører gjerne til et svekket selvbylde eller forstyrrer en naturlig utvikling av selvbylde hos barn (Carlson, referert i Gjestad, 2005). Med selvbylde forstår jeg den opplevelse barnet har av seg selv (Inge Bø, 2000). Dette henger sammen med en bevissthet om identitet, selvverd og integritet. Et svekket selvbylde kan komme til uttrykk ved manglende tro på seg selv, samt negativ vurdering av seg selv og sine prestasjoner (Gjestad, 2005). Å ha et dårlig selvbylde vil kunne føre til manglende initiativ, en tendens til å gi opp raskt eller en selvforsvarende atferd. Det vil også kunne føre til en svekket utvikling av kognitive og sosiale ferdigheter.

## **Langtidseffekter**

Dyregrov (2010) nevner flere langtidseffekter som traumatiske hendelser i barnealder kan medføre. Traumatiske hendelser kan virke inn på personlighet, syn på tilværelsen, katastrofeforventning, fremtidspessimisme, forhold til andre mennesker, moralutvikling, biologisk utvikling, regulering av følelser, selvtillit, selvoppfattelse, mestringsevne, læringskapasitet, fremtidig foreldrefunksjon og yrkesvalg. For å unngå slike langtidseffekter er det derfor viktig at foreldre, pedagoger og andre voksne innehar kunnskap om traumereaksjoner og hvordan en best kan hjelpe barn etter slike hendelser (Dyregrov, 2010).

## **2.3 Beskyttelses- og risikofaktorer**

Det er som tidligere nevnt mange faktorer som påvirker omfanget, intensiteten og varigheten av ettervirkninger og reaksjoner på traumatiske hendelser. Slike faktorer er blant annet hendelsens karakter og alvorlighetsgrad, biologiske forhold, utviklingsnivå, tidligere livserfaringer, personlighetsmessige forhold og den sosiale konteksten som personen var i før, under og etter hendelsen. For eksempel vil biologisk sårbarhet, ung alder, alvorlig hendelse og

lite støttende miljø ofte føre til sterke reaksjoner (Gjestad, 2005). Barns alder har innvirkning på hvordan de håndterer det de opplever og hvor sårbare de er. Små barn er veldig avhengig av hvilken evne foreldrene har til å beskytte dem. Foreldres opptreden og reaksjon under selve hendelsen vil være av avgjørende betydning for barna. Dette fordi barna enda ikke innehar de emosjonelle, kognitive og handlingsmessige kompetanser som skal til for å håndtere og bearbeide de traumatiske hendelsene de har vært utsatt for (Montgomery & Linnet, 2012). Den subjektive opplevelsen av hvor truende barnet opplevde hendelsen vil være med å avgjøre hvor mye barnet vil slite i ettertid. Hvordan hendelsen blir fortolket senere har betydning for hvordan barnet vil se på seg selv, både i nåtid, fortid og fremtid (Raundalen, Lorentzen & Dyregrov, 2005). For barna skjer disse hendelsene samtidig med deres utvikling. Ressurser som skulle blitt brukt til vekst og utvikling blir i noen tilfeller i stedet brukt til overlevelse (Gjestad, 2005).

### **2.3.1 Beskyttelsesfaktorer**

En beskyttende faktor er en faktor som fremmer kompetanse og positiv utvikling hos individet (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Mange barn som har opplevd væpnet konflikt og/eller flukt klarer seg fint på tross av det de har opplevd (Gjestad, 2005). Faktorer som gode livsbetingelser, gode indre ressurser og et støttende omsorgsmiljø gjør at mange klarer seg bra (Dyregrov, 2010). Mestringsevne og motstandskraft gjør at de i liten eller ingen grad utvikler vansker eller sliter med ulike ettervirkninger (Gjestad, 2005).

Slike beskyttendefaktorer bidrar til å fremme motstandsdyktighet (resiliens). Beskyttende faktorer kan også være evne til å tiltrekke seg voksnes omsorg, kunne skille ut hva som er fare og unngå usikre situasjoner. Det å ha evne til å mestre angst, klare å roe seg selv ned, familiestabilitet, humor og å kunne konstruere mening i en vanskelig livssituasjon er egenskaper som vil bidra beskyttende (Gjestad, 2005). I hvilken grad familie og foreldre opptrer støttende er svært viktig for hvordan barnet vil hantes med sine opplevelser. Støttende og beskyttende foreldre kan virke modererende på utviklingen av symptomer etter traumatiske hendelser (Gjestad, 2005). Den støtten og hjelpen barnet får hjemme, i barnehagen og evt. annen faglig hjelp og oppfølging vil være av betydning for traumereaksjonene over tid (Nordahl et al., 2005). Det å få permanent oppholdstillatelse og å oppleve trygghet og trivsel i barnehagen er faktorer som kan være med på å bidra til en positiv psykososial utvikling (Rutter, 2006).

### 2.3.2 Risikofaktorer

Durlak (1995) definerer risikofaktorer som en hvilken som helst faktor i nærmiljøet eller i individet som kan knyttes til en økt sannsynlighet for negativ psykisk og sosial utvikling i fremtiden. Risikoforhold er akkumulerende, dess flere risikoforhold dess større er risikoen for langtidsproblem (Dyregrov, 2010).

Fazel og Stein (2002) beskriver ulike risikofaktorer for barn med flyktningebakgrunn. Risikofaktorene kan være knyttet til barnet selv, foreldrene og miljøet rundt. *Risikofaktorer hos barnet* kan være antall traumatiske hendelser, ekspressive språkvansker, PTSD, fysiske helseproblemer og alder. Å være under fem år eller i ungdomsalder når flukt eller andre traumatiske hendelser inntreffer, innebærer stor risiko for å utvikle posttraumatiske vansker (Rutter, 2006).

Andre *risikofaktorer* ligger *hos foreldrene* (Fazel & Stein, 2002). Foreldre som har vansker med bearbeiding av egne reaksjoner kan være mindre tilgjengelige for barna, og dermed i mindre grad evne å hjelpe sine egne barn etter de traumatiske hendelsene. Foreldres reaksjoner og manglende håndtering av egne vansker, vil ha direkte effekt på barnet. Barnet vil dermed få en tilleggsbelastning. PTSD og depresjon hos minst en av foreldrene er klare risikofaktorer. Det samme er de tilfeller hvor en av foreldrene har opplevd tortur (Fazel & Stein, 2002; Montgomery & Linnet, 2012). Døde foreldre, separasjon fra foreldre, observasjon av hjelpeløshet hos foreldre, arbeidsledighet og lignende er alle risikofaktorer (Fazel & Stein, 2002).

*Miljømessige risikofaktorer* kan være antall overganger og flyttinger, fattigdom og varighet på asylprosess. Kulturell isolasjon, varighet i flyktningeleir og manglende muligheter for lek er andre risikofaktorer (Fazel & Stein, 2002, Montgomery & Linnet, 2012). Nordahl et al. (2005) nevner også at visse faktorer ved skolen kan være forbundet med større risiko for å utvikle vansker. Det kan eksempelvis være sterk mistrivsel hos barnet, dårlige relasjoner mellom barn og pedagog, uklare regler, lite struktur og et lite støttende miljø (Nordahl et al., 2005). Det vil være naturlig å tenke at dette også kan gjelde barnehager.

## 2.4 Antonovskys salutogenetiske perspektiv

Antonovskys (2012) salutogenetiske perspektiv fokuserer på hva som fremmer helse hos mennesker i motsetning til hva som gjør oss syke. Sentralt i dette perspektivet finner vi *sense of coherence* (opplevelsen av sammenheng) som består av tre kjernekomponenter; begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. *Begripelighet* handler om i hvilken grad en opplever de stimuli en utsettes for som forståelige, strukturerte, sammenhengende og forutsigbare. Motsetningen til dette er at stimuliene oppleves som støy og blir sett på som kaotiske, uforståelige og tilfeldige. Stimuli kommer både fra ens indre og ens ytre miljø, og kan for eksempel være ulike hendelser som død eller konflikt. En person med høy grad av begripelighet vil kunne sette hendelsen inn i en forståelig kontekst. *Håndterbarhet* vil si i hvilken grad en opplever at en har tilstrekkelig med ressurser til å takle kravene en blir stilt overfor av alle stimuliene en utsettes for. Det kan være egne ressurser eller ressurser som en har tilgang til gjennom en man kan stole på og har tillit til, for eksempel en venn, kjæreste, kollega, lege eller Gud. *Meningsfullhet* handler om i hvilken grad en opplever at livet er forståelig følelsesmessig, at noen av problemene en møter er verdt å bruke krefter på. En person med sterk grad av meningsfullhet vil ta fatt på store påkjenninger fast bestemt på å finne en vei ut av vanskelighetene (Antonovsky, 2012).

Av disse tre komponentene i opplevelsen av sammenheng, er motivasjonen som ligger i å ha en sterk opplevelse av mening den mest sentrale. En person som er engasjert og virkelig bryr seg, vil kunne øke sin forståelse og sine ressurser. Det å ikke ha tilgang til tilstrekkelig med ressurser vil kunne svekke både opplevelsen av mening og viljen til å mestre situasjonen. For å oppleve at en mestrer de påkjenninger og krav en står overfor i livet, er en avhengig av alle elementene i Antonovskys opplevelse av sammenheng. Vi trenger at verden fremstår som forståelig, håndterbar og emosjonelt meningsfull (Antonovsky, 2012).

Konfrontert med stress og vanskeligheter vil en person med en sterk opplevelse av sammenheng, inneha et ønske om å bli motivert til å takle påkjenningen, ha forståelse for situasjonen og tro på at en har nok ressurser til å takle motgangen (Antonovsky, 2012). Hos et barn blir motstandskraft bygd opp gjennom den trygghet som familien kan gi. En trygghet som skapes gjennom forutsigbarhet og stabilitet i hverdagen, anerkjennelse på den en er og tilhørighet til familien. Forutsigbarhet vil gi barnet en mulighet til å få oversikt over og innflytelse i eget liv.

Et salutogenetisk perspektiv vil være viktig i møte med barn som har erfart traumatiske hendelser, da det setter fokus på ressurser og mestringsmuligheter i stedet for vansker. Det vil være med på å skape orden i kaos og er dermed svært relevant for barn som har opplevd væpnet konflikt og/eller flukt (Montgomery & Linnet, 2012).

## **2.5 Maslows behovspyramide**

Jeg vil her kort gjøre rede for Maslows behovshierarki. Den amerikanske psykologen Abraham Maslow (1968) rangerer menneskers grunnleggende behov i en pyramide, et hierarki, hvor det er de fysiologiske behovene som danner grunnen. Etter dette kommer behovene for trygghet/beskyttelse, kjærlighet/tilknytning, anerkjennelse/selvrespekt og helt til slutt behovet for selvrealisering. Dette siste behovet fremtrer først når alle de underliggende behovene er tilfredsstilt. Hovedtanken i denne modellen er at dess lavere behovene befinner seg i hierarkiet, dess mer grunnleggende og uunnværlige er de for menneskets eksistens, og dess tidligere fremtrer de også i individets utvikling (Maslow, 1968). Etter at de fysiologiske behovene er dekket vil en da søke trygget. De følgende behovene vil etter samme prinsipp komme i fokus etter hvert som de lavereliggende behovene blir tilfredsstilt. Dess bedre disse grunnleggende behovene blir tilfredsstilt i barnets tidlige leveår, dess mer ressurser og energi blir frigjort til de behovene som ligger høyere i pyramiden.

## **2.6 Barnehagen som traumeinformert system**

Å være et traumeinformert system vil si å inneha kompetanse på hvordan en skal fange opp og hjelpe barn med traumatiske erfaringer. Barnehagen må da ha et traumeinformert perspektiv på egen praksis for å sikre kvaliteten på den støtte, omsorg og tilrettelegging disse barna får. Her er det viktig med henvisningskompetanse, evidensbaserte intervensjoner og samarbeid med faginstanser (Ko et. al, 2008). Det er slik at lærere og foreldre rapporterer om mindre symptombelastning hos barna, enn det barna selv gjør, noe som antyder at det er flere barn enn det vi er klar over som sliter med symptomer på posttraumatiske vansker og som ikke får hjelp (Selle et al., 2006b; Montgomery & Linnet, 2012). Undersøkelsene de viser til her handler om skolebarn, men det er nærliggende å tro at dette også vil kunne være tilfellet blant barn i barnehager. Dette understreker viktigheten av at barnehagen er et traumeinformert system.



Barnehagepersonalet har en tosidig oppgave i møte med de barna som har det vanskelig. Først og fremst skal de være omsorgsfulle, støttende, tillits- og trygghetsskapende. På den andre siden består arbeidet i å hjelpe barnet videre, utfordre det til selvstendighet og mestring (Raundalen & Schultz, 2006). Gjennom å gi barnet mulighet til å skape nye positive erfaringer, kan barnet revidere sin forståelse av seg selv og omverdenen (Montgomery & Linnet, 2012). Det å få positive opplevelser som understøtter at verden er et trygt sted å være, at de voksne er til å stole på, vil kunne medvirke til en bedring i barnets psykiske tilstand. Her kan barnehagepersonalet spille en viktig rolle.

### **2.6.1 Traumeinformert intervensjon**

I følge Montgomery og Linnet (2012) vil det i møte med nyankomne barn være viktig å skille mellom tre nivåer i intervensjonen. Det første nivået handler om å forebygge. Her er barnet i risiko for å utvikle vansker på grunn av de traumatiske hendelsene det har vært gjennom. Å hjelpe foreldrene til å kunne støtte barnet og fortolke reaksjonene etter det som har skjedd, er eksempel på tiltak her. Det neste nivået innebærer intervensjoner for å unngå at problem utvikler seg. Her er barnet i høyrisiko på grunn av både traumatiske opplevelser og utfordrende sosiale forhold i den nære kontekst. På dette nivået vil det være fokus på å gjenopprette beskyttelsesfaktorer. En jobber for å skape trygghet, forutsigbarhet, sammenheng og stabilitet i hverdagen. Det vil her være et mål å gjenopprette barnets tillit til omverden. På det siste nivået er innsatsen rettet mot barn som viser akutte symptom på for eksempel PTSD eller depresjon. Her har barnehagene sjelden nok kompetanse og det vil derfor være nødvendig med en mer målrettet terapeutisk intervensjon ivaretatt av for eksempel BUP (Montgomery & Linnet, 2012).

### **2.6.2 Larsen og van der Weeles prinsipper**

Larsen og van der Weele (2011) argumenterer for viktigheten av å møte barn og familier som har erfart væpnet konflikt og/eller flukt med fokus på ressurser hos individet, trygghet og regulering av symptomer. De har gjennom sitt arbeid med flyktningfamilier i Bærum kommune kommet frem til flere nyttige prinsipper. Det første handler om et passende nivå av *kjennskap til barnets historie*. Hva du trenger å vite kommer an på hvem du er for barnet, hvilken rolle du har. En terapeut trenger naturlig nok å vite mer enn en pedagog. Å vite kan være en hjelp til den voksne, det kan være med å bygge en sterkere/bedre relasjon til barnet

og oppdage potensielle påminnere. For en pedagog eller andre hjelpere som ikke er i en terapeutrolle, er det anbefalt å få vite om historien til barnet, men ikke dvele ved eller spørre om de emosjonelle aspektene ved hendelsene.

Et annet prinsipp handler om *relasjonsbygging og å skape tillit*. Tillit og trygghet er avgjørende på veien mot en bedre helse (Larsen & van der Weele, 2011), og grunnlaget for all god utvikling (Montgomery & Linnet, 2012). Derfor er trygge relasjoner i seg selv det mest terapeutiske for personer som har opplevd traumatiske hendelser (Larsen & van der Weele, 2011).

Hos barn som har vært utsatt for traumatiske hendelser kan sterke reaksjoner vekkes av uforutsette hendelser som for andre virker helt alminnelige (Raundalen & Schultz, 2006). En bør derfor arbeide for å *reducere stress og normalisere reaksjoner* (Larsen & van der Weele, 2011). Pedagoger kan gjøre dette ved å være oppmerksomme på hva som minner barnet om de vanskelige opplevelsene og dermed skaper frykt og redsel. Slike påminnere kan for eksempel være høye lyder, erting fra andre barn, lyden av fly osv. Å finne ut hva som stabiliserer og virker beroligende vil være til hjelp for barnet.

Når barnet føler at det er i fare skal en først og fremst gjøre det en kan for at barnet skal oppleve *trygghet* (Larsen & van der Weele, 2011). Kanskje vil det å vite hvor nærmeste utgang er ha en beroligende effekt. Å gi barn valg kan være en type psykologisk nødutgang. Det er viktig å huske på her at opplevelsen av trygghet skal komme først, også før en evt. korreksjon (Larsen & van der Weele, 2011). Å lære barnet å gi instruksjoner, prate til seg selv, kan også være en god metode, som for eksempel «jeg er i Norge nå, jeg er i trygg».

Det er viktig å *fokusere på ressurser* hos barna og familiene (Larsen & van der Weele, 2011). En av konsekvensene ved væpnet konflikt og/eller flukt er at en kan miste tro på en mening. Uten mening vil hverken barn eller voksne oppleve at de har et liv med en hensikt. Å oppleve mening handler om å tro at det finnes muligheter og en fremtid. Et tiltak for å bli bevisst egne ressurser kan være å la barnet tegne noe de liker eller gode minner fra hjemlandet.

*Struktur* vil også være viktig (Larsen & van der Weele, 2011). I møte med barn som har opplevd traumatiske hendelser kan det være lurt å benytte noen av de samme strategiene som en bruker overfor barn med ADHD og autismspekter forstyrrelser, da mange kan streve med hukommelse, konsentrasjonsvansker og problemer med å orientere seg i tid. Konkrete tips kan være å gi barnet ekstra tid med oppgaver, kortere jobbeintervaller, kortsiktige mål og

strukturerte dagsplaner hvor en jobber med en ting om gangen. Klare og enkle instruksjoner og repetisjon av instruksene vil også være til god hjelp.

Å finne arenaer hvor de traumatiske minnene får *ritualer og symboler* er viktig. I barnehagen kan dette for eksempel handle om å minnes en bror som er død ved å tenne lys. Det kan være å ta vare på spesielle merkedager, historiske dager eller høytider. Barn med dramatiske historier trenger at omgivelsene husker på at deres historie eksisterer (Larsen & van der Weele, 2011).

*Positive kroppslige erfaringer* og variasjon i aktiviteter kan også være viktig (Larsen & van der Weele, 2011). Kanskje trenger barnet å ta en ekstra pause for å løpe en tur, huske eller lignende.

### 2.6.3 STROF-modellen

Den svenske barnelegen Gustafsson (Gustafsson, Lindkvist & Bøhn, 1989) har utviklet en modell, STOP-modellen, for arbeid med barn som har flyktningebakgrunn. Denne modellen har blitt brukt i flyktningeleirer flere steder i verden, tilpasset lokale forhold og tenkemåter (Montgomery, 2000). Montgomery (2000) har videreutviklet modellen ved å innlemme et ekstra element, nemlig ritualer. Det argumenteres for at modellen også kan være et godt verktøy i arbeidet med nyankomne barn i nordisk kontekst (Montgomery, 2000; Rydland, 2006). STROF som Montgomery (2000) kaller modellen, fremhever innsats på følgende fem områder: S-struktur, T-tale og tid, R-ritualer, O-organisert lek og F-foreldrestøtte.

*Struktur* handler om at barn som opplever indre kaos, trenger ytre struktur for å unngå å bli overveldet av egne følelser (Montgomery, 2000; Montgomery & Linnet, 2012; Rydland, 2006). Ved å skape struktur og rutiner i barnehagehverdagen, vil en kunne hjelpe barnet til å få en tro på at det kan forstå og forutse hva som vil skje gjennom dagen, og på den måten slippe å bruke all sin energi på å være på vakt for uforutsette farer (Montgomery & Linnet, 2012).

Barn som har opplevd traumatiske hendelser, trenger å kunne *prate* om det med en voksen. Da er det viktig med voksne som gir dem nok *tid* og oppmerksomhet til at de tør å åpne seg. Ved å hjelpe barnet å sette ord på det som har hendt, vil barnet få hjelp til å strukturere og gradvis sette ord på minner og følelser. *Ritualer* kan som nevnt over, handle om å få gjennomført kulturspesifikke markeringer til for eksempel sorgbearbeiding. *Organisert lek*

handler om at barna trenger hjelp og støtte til å bearbeide det de har opplevd gjennom lek. De trenger også tydelige voksne som hjelper dem å lære eller gjenlære lekeferdigheter.

*Foreldrestøtte* innebærer å gi foreldre kunnskap om normale reaksjoner på traumatiske hendelser hos barn, samt støtte og veiledning i hvordan de best mulig kan hjelpe barnet sitt (Montgomery, 2000; Montgomery & Linnet, 2012; Rydland, 2006). Et foreldresamarbeid som inneholder støtte til foreldrene er viktig i møte med familier med flyktningebakgrunn. Et godt samarbeid mellom barnehage og hjem kan bidra med trygghet, stabilitet og sammenheng i barnas liv (Ingerid Bø, 2011). Det kan fremme læring og utvikling for barnet og styrke de voksne.

## **2.6.4 Hjelpers reaksjoner**

Ofte er mennesker som jobber med barn, som har erfart traumatiske hendelser, drevet av et sterkt personlig engasjement (Dyregrov, 2010). Dette engasjementet kan gjøre det vanskelig å distansere seg til det barnet går gjennom eller har opplevd. Og det er ikke uvanlig at en som arbeider med barn som har erfart væpnet konflikt og/eller flukt, også selv opplever ulike reaksjoner. Særlig gjelder dette mennesker som daglig har tett kontakt med barna, eksempelvis ansatte i barnehager (Montgomery & Linnet, 2012). Reaksjoner i møte med slikt arbeid kan eksempelvis være en følelse av hjelpeløshet, frykt, angst, eksistensiell usikkerhet og raseri (Dyregrov, 2010). Bang (2003) skiller mellom tre måter profesjonelle hjelpere kan bli følelsesmessig påvirket av arbeid med mennesker som har erfart traumatiske hendelser. I følge henne kan en bli *rørt*, rammet eller rystet. Å bli *rørt* vil si at barnets historie vekker empati. Dette er utelukkende positivt, og det kan hjelpe den profesjonelle å skape en god relasjon til barnet. Å bli *rammet* vil si at den profesjonelle opplever at arbeidet med barnet, enten dets historie, situasjon eller atferd, treffer noe i ens eget liv, eksempelvis ens personlige historie. Dette gjør at det blir vanskelig å forholde seg profesjonelt til arbeidet og kan påvirke kvaliteten på den jobben som blir gjort. Når en pedagog blir rystet, så handler det om at den følelsesmessige påvirkningen blir så stor at en har vanskelig for å fungere i arbeidet. Å bli *rystet* kan medføre utbrenthet, stress-symptomer og i verste fall sekundærtraumatisering. Sekundær traumatisering vil si at en som hjelper blir så preget av arbeidet med mennesker som har erfart traumatiske hendelser, at en selv opplever en forandring med tanke på eget verdensbilde og holdning til seg selv og barna en jobber med (Bang, 2003). I tillegg til dette kan en ved sekundærtraumatisering oppleve noen av de angst- og

tilbaketrekningssymptomene som de som har erfart de traumatiske hendelsene primært lider av.

## 2.7 Oppsummering av kapittel 2

Her følger en kort oppsummering. Dette for å samle trådene, før jeg retter oppmerksomheten mot metodiske valg og refleksjoner rundt undersøkelsen. Kapittel to startet med en kort innføring i ulike aspekter ved det å leve i eksil. Deretter har jeg forklart hva en traumatisk hendelse er, og hva som karakteriserer ulike typer traumesituasjoner. Umiddelbare reaksjoner og ettervirkninger etter traumatiske hendelser har blitt gjort rede for. Dette for å svare på forskningsspørsmål nr. 1, *hva som kjennetegner barn som har opplevd væpnet konflikt og/eller flukt*. Det er også viktig at personalet i barnehager innehar kunnskap om hvilke reaksjoner traumatiske hendelser kan medføre, og slik kunnskap vil øke barnehagens henvisningskompetanse. Dette blir også nevnt i kapittelet om barnehagen som traumeinformert system. Hva som kan virke beskyttende, og hva som utgjør en risiko for barnet, har jeg også gått gjennom. Å ha en bevissthet rundt dette kan være viktig for å fange opp hvilke barn som er i risiko for å utvikle posttraumatiske vansker, og hvilke beskyttende faktorer en som pedagog kan fremheve for å styrke barnets motstandskraft. Antonovskys salutogenetiske perspektiv er redegjort for, det samme er Maslows behovshierarki. Til slutt i kapittelet har jeg tatt for meg ulike elementer det kan være fruktbart for personalet å legge til rette for i arbeidet med barn som har erfart væpnet konflikt og/eller flukt. Disse vil senere bli sett i sammenheng med egne empiriske funn. Forskningsspørsmål nr.2, *hva kjennetegner barnehagenes arbeid i møte med disse barna og hvilke utfordringer de møter på*, vil i hovedsak søkes besvart i redegjørelsen for undersøkelsens empiriske funn, altså kapittel 4. Men også kapittelet om barnehagen som traumeinformert system berører dette forskningsspørsmålet til en viss grad.

## 3 Forskningsmetode

Jeg har valgt en fenomenologisk og hermeneutisk inspirert tilnærming til prosjektet og vil i første del av kapittel 3 ta for meg vitenskapsteoretiske betraktninger knyttet til dette. Videre vil jeg gjøre rede for metodiske valg, for så å reflektere rundt validitet og reliabilitet knyttet til undersøkelsen. I siste del av kapittelet vil jeg gjøre rede for hvilke etiske betraktninger jeg har gjort meg i løpet av prosessen og hvordan etiske hensyn har spilt en viktig rolle i valg og utforming av undersøkelsen.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk bakgrunn

#### 3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologi kommer av de greske ordene ‘phainomenon’, som betyr det som viser seg, og ‘logi’, som betyr læren om (Jacobsen, Tanggard & Brinkmann, 2010). Fenomenologi er altså læren om det som viser seg. Den ble grunnlagt som filosofisk retning av filosofen Edmund Husserl på starten av 1900-tallet (Kvale & Brinkmann, 2009; Gall, Gall & Borg, 2007). Husserl introduserte begrepet livsverden, som handler om vår virkelighet slik vi erfarer den. Det er den subjektive opplevelsen som her står sentralt (Dalen, 2011; Jacobsen, Tanggard & Brinkmann, 2010).

I kvalitativ forskning handler fenomenologi om «å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale & Brinkmann, 2009, s.45). I denne undersøkelsen søker jeg altså å få en forståelse av mine informanternes erfaringer knyttet til fenomenet som studeres, men er det mulig for meg som gryende forsker å forstå informantenes opplevelse av deres livsverden? Eller er det slik at «you have to be one to know one»? (Fay, 1996, s.9). Solipsismen, en filosofisk retning, hevder dette (Fay, 1996). Den mener at man kun kan forstå ens egne erfaringer, tanker og følelser. Dette kalles et insider-perspektiv. Fay (1996) argumenterer derimot for ulike dimensjoner ved begrepet forståelse. Blant annet at man i kraft av å være menneske, har en minimumslikhet i form av menneskelige egenskaper som gjør at en er i stand til å kunne forstå andre. Lignende erfaringer vil kunne bidra til forståelse, men det er også vel så viktig å kunne identifisere, beskrive og forklare opplevelsene. Fay (1996) argumenterer for at det i noen tilfeller vil være

nødvendig med et utenfra perspektiv for å forstå et annet menneskes opplevelse. Dette fordi forståelse også krever en viss distanse, da man i mange situasjoner blir så oppslukt at en ikke forstår eller evner å reflektere over det som skjer. I min rolle som forsker vil jeg inneha en distanse til det som fortelles, og dette vil ifølge Fay (1996) kunne være en fordel. Samtidig som det i kraft av min menneskelighet, vil være mulig for meg å forstå informantenes livsverden til en viss grad. Det at jeg selv har jobbet flere år i barnehage, vil også bidra til at jeg til noen grad kanskje kan kjenne meg igjen i enkelte av de erfaringene informantene forteller om. Her blir det ekstra viktig at jeg er bevisst min egen forforståelse da det er et mål i en fenomenologisk tilnærming å innhente fordomsfrie beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2009).

### 3.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk er læren om tolkning av tekster (Kvale & Brinkmann, 2009). Opprinnelig var det tolkning av religiøse, litterære og juridiske tekster. I den senere tid er tekstbegrepet blitt utvidet til også å gjelde diskurs og handling. I møte med teksten leter en etter et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart oppfattes. For å kunne få til dette må budskapet settes inn i en større helhet. Å finne mening i et datamateriale er karakterisert ved en forståelsesprosess hvor den enkelte del ses ut fra helheten, og helheten forstås ut fra den enkelte del (Dalen, 2011). Det er en kontinuerlig prosess hvor en veksler frem og tilbake mellom deler og helhet (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette kalles den *hermeneutiske sirkel* eller *spiral*, og innebærer at det ikke er noen eksakt start eller slutt for en tolkningsprosess (Kvale & Brinkmann, 2009; Dalen, 2011). For meg vil dette innebære å dele datamaterialet opp i mindre meningsbærende enheter eller kategorier som jeg sammenligner og ser i forhold til helheten igjen. Den meningen jeg finner i de ulike delene vil igjen påvirke mitt syn på helheten. Hele forskningsprosessen kan også ses på som en hermeneutisk spiral hvor datamaterialet og teori utøver en gjensidig påvirkning på hverandre (Postholm, 2010).

Sentralt i hermeneutikken står *forforståelsen*, som består av våre egne forventninger, oppfatninger og teoretiske bakgrunn (Kvernbekk, 2002). Denne forforståelsen vil prege forskerens avgjørelser, analyser og konklusjoner. Her er det dermed viktig å reflektere rundt sine egne forutsetninger i forhold til forskningstemaet (Kvale & Brinkmann, 2009). Selv er jeg utdannet førskolelærer og har jobbet flere år i barnehage, derfor kjenner jeg godt til barnehagekonteksten og kjenner nærhet til informantene. Dalen (2011) påpeker at det kan

være positivt å ha kjennskap til fenomenet som studeres samtidig som at det kan gjøre en blind for enkelte sider ved fenomenet og farge ens syn uten at forskeren er det bevisst. I mitt tilfelle tenker jeg at det kan ha preget meg i forhold til at jeg kjenner meg igjen i informantenes jobbhverdag, opplevelser og utfordringer. Noe som kan ha ført til at jeg har utelatt å stille utdypende spørsmål ved sider av fenomenet som for meg kan virke som selvfølgeligheter. På den andre siden så innehar jeg ikke spesifikk erfaring med barn som har erfart væpnet konflikt og/eller flukt. På dette området har jeg tilegnet meg kunnskap om hvilke områder det har vært viktig å fokusere på ved å lese aktuell litteratur. Også såkalt spaning på feltet ved besøk i en mottaksbarnehage ble gjort for å ytterligere øke min forståelse av fenomenet. Spaning vil si å oppsøke bestemte steder som har relevans for studiet (Dalen, 2011). Dette er en form for kartlegging før en går i gang med selve prosjektet.

Som nevnt over har jeg en fenomenologisk og hermeneutisk inspirert tilnærming til prosjektet. Dette innebærer at aktørperspektivet (fenomenologisk tilnærming) blir fortolket inn i et videre teoretisk perspektiv (hermeneutisk analyse) (Befring, 2007). Disse perspektivene setter premisser for forskningsprosessen og er mest forenlig med en kvalitativ tilnærming.

## **3.2 Valg av metodisk tilnærming og gjennomføring av datainnsamling**

For å belyse problemstillingen har jeg valgt en kvalitativ tilnærming til forskningsprosjektet. Det er vanlig i forskningssammenheng å skille mellom kvalitativ og kvantitativ tilnærming (Befring, 2007). En kvalitativ tilnærming er kjennetegnet ved å være mer fleksibel, intuitiv og mindre formell enn kvantitative tilnærminger hvor spesifikke regler, formalisering og bruk av statistiske metoder står sentralt (Befring, 2007). Mindre utvalg og en dypere innsikt i informantenes livsverden er andre kjennetegn ved kvalitativ forskning (Dalen, 2011). Et overordnet mål er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til menneskers sosiale virkelighet. Her samler forskeren inn data hvor informantenes meninger, selvforståelse, intensjoner, opplevelser og holdninger står sentralt (Befring, 2007). Dalen (2011) fremhever det kvalitative forskningsintervjuet som spesielt godt egnet til å få innblikk i informantenes opplevelser og tanker. Og det er nettopp informantenes erfaringer og tanker knyttet til det å jobbe med barn som har erfart væpnet konflikt og/eller flukt jeg ønsker innsikt i. Derfor har jeg valgt individuelle, kvalitative forskningsintervju som metode for å samle inn data.



### 3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

Et kvalitativt forskningsintervju er en profesjonell samtale hvor strukturen ligner den dagligdagse samtalen, samtidig som det også innebærer en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale & Brinkmann, 2009). Formålet med kvalitative forskningsintervju er å forsøke å forstå verden sett fra informantenes synspunkt. Det har dermed vært viktig i mitt prosjekt å få frem informantenes erfaringer og opplevelser med fenomenet som forskes på. Kvale og Brinkmann (2009) fremhever ulike aspekt ved det kvalitative forskningsintervjuet. Det skal blant annet være deskriptivt, spesifikt og fokusert. Det vil si at en skal søke å få frem nyanserte beskrivelser av ulike sider ved fenomenet og spesifikke situasjoner. Bestemte tema blir fokusert på, og intervjueren søker å ha en åpen holdning til det informanten deler av egne erfaringer og tanker. Gjennom interaksjonen mellom intervjuer og informant skapes kunnskap, og intervjueren forsøker å forstå betydningen av de ulike temaer i informants livsverden. Som forsker blir en dermed selv et viktig instrument i forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Kvalitative forskningsintervju blir gjerne delt inn i tre typer: strukturert, semistrukturert eller åpent (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg valgte å bruke *individuelle, semistrukturerte forskningsintervju*, da jeg syntes det var mest hensiktsmessig. Jeg ønsket informantenes tanker omkring noen på forhånd gitte tema, samtidig som jeg ønsket å ha muligheten til å stille informantene utdypende spørsmål underveis. Dette er begge kjennetegn på et semistrukturert forskningsintervju (Dalen, 2011).

#### Utforming av intervjuguide

Ved et semistrukturert forskningsintervju har en på forhånd utarbeidet en intervjuguide som tar utgangspunkt i bestemte tema som forskeren har valgt ut (Dalen, 2011). Intervjuguiden er mer detaljert enn ved et åpent intervju samtidig som det vil være mulig å følge opp med utdypende spørsmål. Det er viktig å utarbeide en intervjuguide med spørsmål som gjør at informanten tør å åpne seg og fortelle om egne opplevelser. Her anbefaler Dalen (2011) å benytte seg av traktprinsippet, noe jeg tok hensyn til under utarbeidelsen (viser til vedlagt intervjuguide, vedlegg nr. 4). Traktprinsippet innebærer at en starter med spørsmål som gjør at informanten føler seg vel og kan slappe av. Etter hvert beveger en seg inn på spørsmål som er rettet mot selve kjernen i prosjektet, for så å avslutte med spørsmål som omhandler mer generelle forhold (Dalen, 2011).

I forkant av intervjuene utførte jeg et prøveintervju. Dette for å teste intervjuguiden (viser til vedlegg nr.4), bli kjent med det tekniske utstyret og med meg selv som intervjuer. Dalen (2011) påpeker viktigheten av å utføre et slikt prøveintervju. Hun mener at det er med på å kvalitetssikre undersøkelsen. Dette vil jeg komme nærmere inn på i mine refleksjoner rundt prosjektets validitet (se delkapittel 3.4.1). Direkte etter prøveintervjuet fikk jeg tilbakemelding fra informant om egen rolle som intervjuer og utforming av intervjuguide. Det ble deretter gjort noen justeringer i form av å sløyfe et par spørsmål som viste seg å være overflødige. Prøveintervjuet var likevel svært nyttig, og jeg valgte derfor å innlemme det i undersøkelsen.

Informantene fikk ikke tilsendt intervjuguiden på forhånd. Dette fordi jeg ønsket deres umiddelbare betraktninger og opplevelser med fenomenet. Det fremgikk imidlertid av informasjonsskrivet hvilke hovedtema intervjuet skulle omhandle (viser til vedlegg 2).

### **3.2.2 Utvalg**

Å få tak i egnede informanter som kan være med å belyse prosjektets formål og problemstilling er svært viktig (Dalen, 2011). Og for å finne frem til informanter tok jeg utgangspunkt i en kriteriebasert utvelging. Jeg ønsket å ha individuelle forskningsintervju med pedagoger som hadde erfaring med barn som har opplevd væpnet konflikt og/eller flukt.

Jeg valgte å gå frem på følgende måte: Flere fagsenter i ulike byer og kommuner i Norge ble kontaktet, både per telefon og e-post. Fra to av fagsentrene fikk jeg gode tips og anbefalinger om tradisjonelle bostedsbarnehager og mottaksbarnehager å ta kontakt med. I tillegg fant jeg også frem til aktuelle barnehager ved hjelp av internett. Styrene i disse barnehagene ble kontaktet. En barnehage tok også kontakt med meg, etter å ha hørt om prosjektet og ønsket å delta. I utgangspunktet ønsket jeg å intervju pedagoger i både mottaksbarnehager og tradisjonelle bostedsbarnehager. Å finne informanter i tradisjonelle bostedsbarnehager viste seg å bli vanskelig, men flere mottaksbarnehager var derimot interessert i å delta. Etter mange henvendelser til ulike tradisjonelle bostedsbarnehager, uten å få tak i informanter, ble valget tatt om å se på rene mottaksbarnehager. Styrene i de aktuelle mottaksbarnehagene videreformidlet kontakt med informantene og vi avtalte tidspunkt for intervju.

## **Presentasjon av informantene**

Utvalget består av fem pedagoger i tre mottaksbarnehager fra ulike kommuner i Norge. Fire av informantene er førskolelærere og en er utdannet faglærer. En av informantene har videreutdanning i spesialpedagogikk og to andre har videreutdanning i migrasjonspedagogikk. Samtlige informanter er kvinner. Felles for dem alle er at de har flere års erfaring fra arbeid med nylig ankomne barn som har erfart væpnet konflikt og/eller flukt. I to av barnehagene er barna nyankomne flyktninger. Dette vil si at samtlige familier har fått oppholdstillatelse, og barna går i disse barnehagene en periode frem til de begynner i bostedsbarnehage eller på bostedsskole. Den tredje barnehagen er en barnehage for asylsøkende barn. Denne barnehagen er lokalisert på et asylmottak. Barnehagene er av ulik størrelse, og alle barnehagene har ekstra ressurser knyttet til bemanning. I praksis vil dette si at barnehagene i mitt utvalg har en høyere voksentetthet enn det som er vanlig i tradisjonelle bostedsbarnehager.

### **3.2.3 Datainnsamling**

Samtlige intervju ble gjennomført i de ulike barnehagene i løpet av februar, og informantene bestemte selv tidspunkt. Hvert av intervjuene varte mellom 75 og 120 minutter. Før intervjuet startet informerte jeg om undersøkelsens hensikt, minnet om taushetsplikt og informantenes rett til å trekke seg når som helst i løpet av prosjektet. Deretter ble samtykkeskjema underskrevet (viser til vedlegg nr.3). Som nevnt tidligere er forskeren i stor grad sitt eget instrument i intervjusituasjonen. Dalen (2011) fremhever viktigheten av at jeg som intervjuer opptrer lyttende og interessert. Dette opplevde jeg fungerte bra da jeg fikk gode tilbakemeldinger i etterkant av intervjuene. Informantene kom med fyldige beskrivelser og hadde mange tanker og erfaringer de ville dele. Som en uerfaren intervjuer har jeg likevel mye å lære. Og i ettertid tenker jeg at jeg kunne ha stilt flere oppfølgende spørsmål og vært flinkere til å gi informantene rom til å reflektere.

Jeg brukte diktafon til å ta opp intervjuene. Dalen (2011) fremhever viktigheten av å ta vare på informantenes egne uttalelser og anbefaler at det brukes teknisk opptaksutstyr til dette. Dette fordi det er informantenes verbale uttalelser som er selve datamaterialet i undersøkelsen. Lydfilene ble ført over på en egen passordbeskyttet pc som ikke har tilgang internett, og transkriberingen ble gjennomført på denne pc-en. Dette ble gjort for å behandle de personidentifiserbare opplysninger som et lydopptak inneholder, på en etisk forsvarlig måte.

### **3.3 Analyse og tolkning av datamaterialet**

Postholm (2010) skiller mellom analyse og tolkning. Analyse er knyttet direkte til datamaterialet, mens tolkning handler om å se funnene i en større sammenheng, for eksempel knytte det til relevante teoretiske perspektiv. Å analysere betyr i følge Kvale og Brinkmann (2009) å dele noe opp i mindre biter. Dalen (2011) fremhever at analyseprosessen starter allerede under intervjuene. Dette erfarte jeg ved at jeg allerede der gjorde meg observasjoner og refleksjoner. Disse ble skrevet ned og tatt frem igjen i løpet av analyse- og tolkningsprosessen. Slike notater kan være av stor analytisk verdi (Dalen, 2011).

#### **3.3.1 Transkribering**

Transkripsjoner er oversettelser av talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2009). Denne prosessen krever i følge Kvale og Brinkmann (2009) at en gjør en rekke vurderinger. Dette fordi en transkripsjon innebærer en abstraksjon av intervjusamtalen hvor mye av det sosiale samspillet og den nonverbale kommunikasjonen går tapt. Det er mange måter å transkribere på, og det er opp til forskeren å avgjøre hvilket transkripsjonsnivå som er mest hensiktsmessig utfra undersøkelsens formål (Kvale & Brinkmann, 2009). I arbeidet med å transkribere vektla jeg å ta vare på informantenes egne utsagn. De ble i hovedsak transkribert i et muntlig språk, men med vekt på en sammenhengende fremstilling for best mulig å få frem meningen i utsagnene. Ved fremstilling av sitater i rapporten har jeg valgt å gjengi utsagnene i en mer skriftlig form. Dette for å formidle informantenes historier til leseren på en forståelig måte (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg transkriberte alle intervjuene selv og opplevde at jeg fikk enda bedre oversikt over intervjuene og datamaterialet gjennom denne prosessen. Dalen (2011) anbefaler dette sterkt da transkriberingsprosessen gir forskeren en unik mulighet til å bli kjent med datamaterialet. Samtidig kan reliabiliteten i undersøkelsen svekkes ved at det bare er en person som har transkribert intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2009).

### 3.3.2 Koding

Etter transkripsjonen ble dataene kodet. Og som verktøy i prosessen brukte jeg programvaren NVIVO. I en kodingsprosess går en gjennom dataene systematisk for å sette merkelapper på datamaterialet (Dalen, 2011). Dette for å finne ut hva datamaterialet egentlig handler om og få en overordnet forståelse av datamaterialet på et fortolkende og teoretisk nivå. Siden intervjuguiden i undersøkelsen er temabasert, kodet jeg materialet ut fra tema. Dalen (2011) kaller dette «tematisering». På denne måten finner en ut hvor hovedtyngden i materialet ligger. Denne delen av analysen ligner en deduktiv tilnærming, som vil si at en tar utgangspunkt i generell teori som bekrefter empirien (Tjora, 2012). Underveis i prosessen kan en som forsker også oppdage nye tema eller undertema, og det vil være viktig at en er åpen for at det kan komme frem nye og viktige områder i datamaterialet (Dalen, 2011). I arbeidet med å kode datamaterialet opplevde jeg at det kom opp nye kategorier som utgjorde viktige funn ved undersøkelsen. Her ser vi at undersøkelsen også har et induktivt preg, ved at empirien introduserer nye kategorier som reflekteres over. På bakgrunn av dette kan studien sies å være abduktiv, som er en kombinasjon av induksjon og deduksjon (Dalen, 2011).

### 3.3.3 Tolkning

Videre i analyse- og tolkningsprosessen ble dataene forsøkt strukturert i en tabell med følgende kolonner: experience near, experience distant og teorier. Experience near vil si informantenes egne betegnelser og fortolkninger (Dalen, 2011). Experience distant vil si forskerens tolkninger og opplevelser av informantenes beskrivelser og refleksjoner. Her blir dataene hevet fra et beskrivende nivå til et mer fortolkende nivå. Den siste kolonnen er preget av en hermeneutisk analyse, ved at teoretiske betraktninger blir knyttet til dataene og en prøver å få tak i en dypere mening. Her stiller en seg spørsmålet ved hva det egentlig er informantene forteller om. Denne tabellen var en god hjelp for meg til å strukturere tanker og å få et overblikk over materialet. Det var også en bevisstgjøring i forhold til hva som var mine egne analytiske betraktninger og tolkninger, og hva som var informantenes refleksjoner og beskrivelser. Tabellen var også en hjelp i den hermeneutiske analysen ved å se delene i lys av helheten og omvendt.

## 3.4 Kvalitetskriterier

Kvalitet i kvalitativ forskning handler om i hvilken grad resultatene er troverdige, gyldige og generaliserbare. Dette vil jeg videre knytte opp mot mitt prosjekt.

### 3.4.1 Validitet

Validitet handler om forskningens gyldighet (Tjora, 2012). Det handler om i hvilken grad metoden er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009). Svarer undersøkelsen på de spørsmålene jeg faktisk stiller? Undersøkelsens validitet kan styrkes ved at jeg redegjør for det jeg har gjort, noe jeg har søkt å gjøre gjennom kapittel 3. Kvale og Brinkmann (2009) argumenterer for at validitetsvurderinger bør gjøres i alle ledd av en intervjuundersøkelse.

Maxwell (1992) nevner ulike former for validitet knyttet til kvalitativ forskning, nemlig deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliseringsvaliditet og evalueringsvaliditet. Jeg vil videre ta utgangspunkt i Maxwell (1992) og Dalen (2011) når jeg knytter disse formene for validitet til min undersøkelse.

Dalen (2011) vektlegger *forskerrollens* betydning for prosjektets validitet. Det er her viktig at forskeren gjør rede for sin tilknytning til fenomenet som studeres, da det i kvalitativ forskning gjerne studeres på felt som forskeren selv er svært engasjert i. Dette har jeg gjort rede for i delkapittel 3.1.2. Det sosiale samspillet i selve intervjusituasjonen fremheves også (Dalen, 2011). Her er det viktig at uttalelsene fra informanten ligger så nært opp til informantens opplevelser og tanker som mulig. Dette muliggjøres ved at det skapes en intersubjektivitet, altså et klima hvor begge parter opplever at de er subjekter i situasjonen og informanten tør å dele av sine egne tanker og erfaringer. Dersom en klarer å legge til rette for at det skapes en slik intersubjektivitet, vil det være med på å styrke validiteten i tolkningen av informantens utsagn. Jeg prøvde å legge til rette for dette ved å vise en åpen, interessert og lyttende holdning til det informantene hadde å fortelle.

*Deskriptiv validitet* handler om at en beskriver og begrunner prosessen fra problemstilling til intervju, transkripsjon, analyse og den endelige rapporten (Dalen, 2011; Maxwell, 1992). Dette har jeg forsøkt å gjøre synlig for leseren gjennom kapittel 3. For at datamaterialet skal være gyldig, er det også viktig med gode spørsmål. Et godt spørsmål gir fyldige og innholdsrike svar. Dette kan sikres ved å gjennomføre et prøveintervju. I et slikt prøveintervju

blir både spørsmål, teknisk utstyr og rollen som intervjuer testet ut og justert. Som tidligere nevnt utførte jeg et prøveintervju i forkant av undersøkelsen, noe som kan være med på å styrke validiteten i undersøkelsen. Deskriptiv validitet henger nøye sammen med reliabilitet som vil bli redegjort for i delkapittel 3.4.2.

*Tolkningsvaliditet* handler blant annet om i hvilken grad en klarer å se fenomenet fra informantens synsvinkel og forskerens tolkning av dette (Maxwell, 1992). For å styrke denne validiteten er det viktig med valide, rike og fyldige beskrivelser fra informantene (Dalen, 2011). Forhold som kan ha truet tolkningsvaliditeten i mitt prosjekt, er min egen forforståelse og at jeg i et par av intervjuene opplevde å ha litt for kort tid til rådighet. Dette førte til at jeg ikke fikk fulgt opp med så mange oppfølgingsspørsmål som jeg skulle ønske, og dermed ikke sjekket ut om min forståelse av informantens uttalelser stemte overens med deres forståelse.

*Teoretisk validitet* vil si i hvilken grad en klarer å gi en teoretisk forståelse av fenomenene som studeres (Dalen, 2011; Maxwell, 1992). Her blir det viktig at sammenhengene mellom datamaterialet og teoriene som er valgt kommer tydelig frem. Dette har jeg forsøkt å gjøre ved å løfte datamaterialet til et fortolkende og teoretisk nivå, se delkapittel 3.3, og ved å bruke sitater i fremstillingen.

*Ytre validitet* eller generalisering handler om resultatens overføringsverdi (Andenæs, 2000). I hvilken grad en kan generalisere i kvalitative studier som ofte omhandler små og hensiktsmessige utvalg, er ifølge Andenæs (2000) opp til leseren. Hun understreker at det er viktig at mottakeren får tilstrekkelig og relevant informasjon for å kunne vurdere om studiens resultat vil være anvendelige i andre situasjoner.

### **3.4.2 Reliabilitet**

Reliabilitet handler om pålitelighet (Tjora, 2012). Det har med forskningsresultatens konsistens og troverdighet å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2009). En måte å sikre undersøkelsens reliabilitet på er ved å være nøyaktig i beskrivelsene av hvordan undersøkelsen er gjennomført. Det er viktig at forskeren viser hva som er informantens erfaringer og tanker, og hva som er forskerens tolkning (Tjora, 2012). Dette har jeg forsøkt å gjøre gjennom presentasjonen av funn, ved å være bevisst på å la de ulike stemmene komme tydelig frem. Diktafon er et virkemiddel som kan styrke undersøkelsens pålitelighet ved at informantens egne ord tas vare på (Tjora, 2012), noe som ble gjort i mitt prosjekt.

### 3.5 Etiske betraktninger

I alle forskningsprosjekter er det viktig å følge etiske retningslinjer for å sikre at forskningsetiske hensyn blir ivaretatt. For å ivareta etiske hensyn i mitt prosjekt meldte jeg blant annet prosjektet til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, NSD, som godkjente prosjektet (viser til vedlegg nr.1).

NSD og Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, NESH, (2006) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer. Herunder er kravet om fritt og informert samtykke. At et samtykke er fritt, handler om at det er gitt helt uten ytre press (Dalen, 2011). Et informert samtykke vil si at informant på forhånd er blitt informert om alt som omhandler deltakelsen i prosjektet. Moustakas (1994) vektlegger at informantene får denne informasjonen før de blir valgt ut. I mitt prosjekt ble dette gjort ved at informasjonsskriv ble sendt ut til alle potensielle informanter (se vedlegg nr.2) før de tok stilling til om de ville delta. Ved starten av hvert intervju informerte jeg om prosjektets hensikt, at deltakelsen var frivillig og at de kunne trekke seg når som helst. Hver informant signerte samtykkeskjema i forkant av intervjuet. Informantene ble også minnet på sin taushetsplikt.

I følge forskningsetiske retningslinjer er det også krav om konfidensialitet, som vil si at alle opplysninger og data skal anonymiseres (NESH, 2006). I dette prosjektet er særlig hensynet til informantenes anonymitet viktig da det er relativt få mottaksbarnehager generelt. I tillegg er det svært få barnehager som er lokalisert på asylmottak. Anonymisering av datamaterialet ble gjort fortløpende under transkripsjonsprosessen. Av anonymitetshensyn har jeg også valgt ikke å knytte sitatene til de enkelte informantene. Der det forekommer navn i sitat, er disse navnene pseudonymer. Jeg har også valgt ikke å utdype enkelte sider ved undersøkelsens funn grunnet anonymitetshensyn. Hensyn til tredjepart er viktig, og spesielt i kvalitative undersøkelser hvor miljøene er små og gjennomsiktede (NESH, 2006). I min undersøkelse er dette viktig med tanke på barna og familiene som har erfart væpnet konflikt og/eller flukt. Dette hensynet er ivaretatt ved at transkripsjonene, informantene og barnehagene er anonymisert.

Et forskningsintervju er ikke en samtale mellom likeverdige parter da det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette er viktig å være bevisst på under intervjuene.



Med hensyn til hvordan funnene presenteres, står jeg i et etisk dilemma. Med et ønske om å bidra til en forståelse av disse barnas situasjon, er det en risiko for å stigmatisere og bidra til at de som gruppe blir sett på som problematiske, og at en dermed glemmer alle ressursene de innehar (Carli, 1997). Jeg har prøvd å være bevisst på dette i min fremstilling av data samtidig som det har vært viktig for meg å gi et realistisk bilde av situasjonen.

## 4 Presentasjon og drøfting av funn

Jeg har valgt å fremstille og drøfte resultatene tematisk utfra kategorier fra intervjuguiden, og de kategorier som dukket opp underveis. Jeg har dermed, som sagt, en abduktiv tilnærming som er en kombinasjon av deduksjon og induksjon. Det er forskningsspørsmålene som danner grunnlaget for de ulike kategoriene.

I kapittel 4.1 vil jeg forsøke å belyse første forskningsspørsmål som er *hva kjennetegner barn som har opplevd væpnet konflikt og/eller flukt?* Dette vil jeg gjøre ved å gjøre rede for og drøfte hvilke reaksjoner og ettervirkninger informantene har observert hos barn som har erfaringer fra væpnet konflikt og/eller flukt. Som tidligere nevnt er også første forskningsspørsmål belyst gjennom teorikapittelet.

I kapittel 4.2 til 4.12 søker jeg å svare på forskningsspørsmål nummer 2, *hva kjennetegner barnehagenes arbeid i møte med disse barna og hvilke utfordringer møter de på?*

I siste del av kapittel 4 velger jeg å se barnehagenes arbeid i et salutogenetisk perspektiv.

### 4.1 Reaksjoner og ettervirkninger

Det er en felles oppfatning blant informantene at reaksjonsmønstre og ettervirkninger på traumatiske hendelser kan være svært forskjellig. Barn reagerer ulikt, og informantene har sett mange ulike reaksjonsmåter hos barn som har erfart væpnet konflikt og/eller flukt. Jeg vil videre gjøre rede for og drøfte hvilke reaksjoner informantene har observert.

Informantene forteller om reaksjoner som *aggresjon* og *utagering*. Enkelte barn reagerer med å være veldig fysiske, kanskje med vold mot andre barn eller ved å skade seg selv. I følge Gjestad (2005) er aggressive reaksjoner en måte barnet håndterer de traumatiske opplevelsene på. Alle informantene forteller om et høyt konfliktnivå blant barna, noe som blant annet kan ha en årsaksforklaring i at enkelte barn reagerer på det de har opplevd med vold og utagering, men det kan også henge sammen med utfordringer og frustrasjoner knyttet til vanskeligheter med å kommunisere. Her er det viktig at pedagogene er oppmerksomme på at det ikke skapes et bilde av barnet som bygger opp under en oppfatning om å se på barnet som uokråke eller vanskelig (Montgomery & Linnet, 2012).

Andre barn *skriker* mye og kan få reaksjoner som for utenforstående ikke står i forhold til de ytre stimuli barnet opplever der og da.

...altså han kan sitte helt alene, ute på en traktor, det sitter ingen rundt, også sitter han helt i ro og bare 'UAÆÆÆÆÆ'... da tenker jeg at dette er en smerte som kommer fra inne i han selv... Det er ingenting ytre som har skjedd ham mens han har sittet på den traktoren, men det bare kommer et sånt smerteskrisk.

Her kan en stille spørsmål ved om reaksjonen til denne gutten er en form for emosjonell gjenopplevelse. Det som kjennetegner emosjonelle gjenopplevelser er jo nettopp vanskeligheter med å styre egne følelser, sterke følelsesmessige reaksjoner på relativt uskyldige stimuli og følelser som for eksempel angst (Gjestad, 2005).

I følge Gjestad (2005) reagerer enkelte barn ved å vise *innadvendt atferd*. For to av informantene er det de barna som trekker seg inn i seg selv og reagerer med å bli svært stille som skremmer og utfordrer dem mest.

Men i forhold til atferd, de som skremmer meg mest, det er de som blir helt stille.... Og jeg prøver å få de ut, og de er og de vanskeligste å få ut, de som på en måte har lukka seg inne... De er mye vanskeligere å oppdage, for de lager ikke noe støy.

Her opplever informantene det ekstra utfordrende fordi de ikke alltid får så mye respons. De uttrykker også en frykt for at de stille barna skal bli glemt. Det er «sånne stille barn som du egentlig ikke oppdager, du må nesten spesielt se deg om i gruppa for å finne dem. De er så stille at de forsvinner.» Raundalen og Schultz (2006) mener at pedagogen i møte med slike barn må hjelpe barnet å finne trygge måter å reflektere og uttrykke seg på. Her må en skape et trygt kommunikasjonsklima på barnets premisser og tilpasset barnets alder. Dersom en klarer å hjelpe barnet til å uttrykke seg om det som er vondt og vanskelig, sier Raundalen og Schultz (2006) at barnet også er hjulpet et steg på vei i å bedre sin selvforståelse og helse.

Flere av informantene har erfaringer med barn som *ukritisk tolererer alt*. «Vi kan nærmest gjøre hva vi vil, ikke sant. Det er jo disse her barna som bare står slapt med armene ned og ansiktet frem. Dem kan du gå ei mil med.» En av informantene kommer med et eksempel på en gutt som var helt ukritisk til fremmede. Han hadde opplevd mye. Informanten forteller:

...jeg fikk veldig uro i meg, og tenkte dette er ikke vanlig. Og der var det virkelig ikke vanlig. Der var det store, store vansker. Men den gutten, i forhold til voksne, så var han trygg på hvem som helst... han hadde vært med på veldig, veldig mye. Han hadde blant annet vært med på

rassiaer, flere rassiaer hjemme. Han hadde litt skjev nese. For da han var to år, så hadde de hatt rassia hjemme, og da hadde de som kom... gjennom søkt huset, og så tok de han i foten, og så bare hev de han. Han knuste nesa i dørkarmen. Og der var det også ei mor som hadde store vansker. Det viste seg at det var storesøster som hadde passa på [gutten]. Tilknytningen til mor var egentlig ikke så sterk, og storesøster var ikke med til Norge.

Denne gutten har blitt utsatt for gjentakende traumatiske hendelser, altså det Terr (1991) definerer som type II traume. Han har også opplevd tap eller separasjon fra viktige familiemedlemmer (storesøster) og har en mor som er svært preget av de traumatiske hendelsene de har vært igjennom. Dette er alle forhold som Fazel og Stein (2002) betegner som risikofaktorer, og som tidligere nevnt kan risikofaktorer virke akkumulerende. Det er viktig at denne familien får rett hjelp. Og her fortalte informanten videre at de fikk hjelp fra BUP. Dette er intervensjon på det tredje og øverste nivået i følge Montgomery og Linnets (2012) ulike intervensjonsnivåer. Etter min mening vil barnehagen kunne drive med intervensjon på nivå to samtidig som barnet får hjelp fra BUP. På nivå to jobber en blant annet med å skape trygghet, stabilitet og forutsigbarhet i barnets hverdag (Montgomery & Linnet, 2012).

En av informantene forteller at hun har erfart at barn har gått i *frysposisjon*. Å gå i frysposisjon er en respons hvor hjernen blir overarbeidet (Dyregrov, 2010). Dette er gjerne en reaksjon som kommer under den traumatiske hendelsen, men ifølge Dyregrov (2010) kan reaksjoner som denne også komme i etterkant. På grunn av store mengder informasjon bryter hjernens evne til å håndtere informasjonen sammen.

Et par av informantene beskriver at de har opplevd at barn har virket å være 'helt i sin egen verden'.

Jeg føler vel ikke at jeg har han på fanget, han flater ut ifra meg. Så jeg får holde han, men jeg får ikke gitt han noe av min varme fordi at han bare er der. Hodet hans og kroppen hans er et annet sted.

Samtlige av informantene nevner at de traumatiske erfaringene barna bærer på ofte gir seg utslag i leken. Dette skjer enten ved at barna leker ut det de har opplevd, leken er preget av gjentakende og traumatiserte lekesekvenser eller ved manglende lekeferdigheter. Dette vil jeg komme videre inn på i delkapittel 4.6 som omhandler lek.

Flere av informantene har også observert barn som viser *samspillsvansker*. Manglende lekeferdigheter, språklige utfordringer og for en del et overarbeidet indre gjør det vanskelig å knytte relasjoner og leke sammen med andre barn. Gjestad (2005) fremhever at vansker i relasjoner og samspill kan være en reaksjon på traumatiske hendelser som gjør det vanskelig å få venner og å beholde venner. Dette kan blant annet være forårsaket av interpersonlige traumatiske hendelser, men også manglende støtte fra foreldre etter traumatiske hendelser. Samtlige informanter forteller at de fra tid til annen opplever foreldre som har nok med sin egen bearbeidelse og ikke klarer å dekke barnas behov oppe i det hele.

Informantene forteller om urolige barn, barn som har *vansker med konsentrasjon og oppmerksomhet*. En av informantene forteller om en gutt som hvileløst vandret rundt. «... han gikk frem og tilbake i begynnelsen, nesten som et dyr, han var bare så vidt inne i de andre romma, han lekte ikke med noen, han bare gikk frem og tilbake og skrek.» Hun forteller også om en annen gutt som er redd for lukkede dører. Hver gang dører er eller blir lukket, får gutten panikk og blir svært redd. Det kan synes som at denne gutten er i konstant fareovervåkning (jf. Dyregrov, 2010), og kanskje åpne dører gir han en opplevelse av å kunne komme seg unna eventuelle farer?

Noen barn har også *helseproblemer*. To av informantene forteller at de har hatt barn i gruppa som var underernærte da de startet i barnehagen.

Skremmende episoder i form av *gjenopplevelser og påminnere* gjør seg også gjeldende hos noen av disse barna. For et av barna er synet av politi og brannvesen svært skremmende, da «begynte han med en gang å snakke om sitt eget land. Og politi i ... [hjemlandet] ikke bra. Og da tok han kniven på strupen, politi gjør sånn.» En av informantene forteller at det å gå på tur kan være vanskelig i starten da høye lyder, hunder og biler kan være svært skremmende for noen av barna. Hun forteller blant annet om en busstur hvor et av barna fikk panikk i det bussen startet. «... og da vi satt på bussen og bussen kjørte, begynte barnet å hylskrike og ble helt panisk, ja ble veldig redd». Jeg mener det er rom for å tolke disse eksemplene dit hen at barna her kan ha reagert på faktorer som minnet dem om det de har vært igjennom. I denne forbindelse blir det viktig for personalet å trygge barna, og å prøve å finne ut hva som virker stabiliserende og beroligende (Larsen & van der Weele, 2011). Et av prinsippene til Larsen og van der Weele (2011) handler, som nevnt over, om å arbeide for å redusere barnets stressnivå, dette kan gjøres ved blant annet å være oppmerksom på hva som er slike påminnere for barnet.

## 4.2 Barnas behov

Jeg vil i dette delkapittelet gjøre rede for og drøfte hvilke behov informantene opplever at barn som har erfart væpnet konflikt og/eller flukt har, og hvordan barnehagene jobber for å imøtekomme disse behovene.

### 4.2.1 Trygghet

Alle informantene mener at disse barna har et ekstra stort behov for trygghet. På tross av at hvert barn har sin unike historie så er det et felles trekk at bakgrunnen har vært preget av store skifter, lite stabilitet og ofte vonde opplevelser. «De har behov for trygghet, og de har behov for å vite at de har komst i trygghet.»

Som en naturlig konsekvens av at alle barnehagene mener disse barna har et stort behov for trygghet, blir også trygghet vektlagt i det daglige arbeidet. Trygghet blir sett på som helt grunnleggende.

Trygghet, trygghet det er nummer en, alltid. Trygghet tenker jeg er det første. Hvis du føler deg utrygg, er usikker og redd så er det ingen grunnlag for læring. Da er hjernen opptatt med å skape, å få trygghet... Nei det å føle seg trygg og kjenne at du kan ha ro inne i deg. Det er det viktigste.

Dette stemmer godt overens med Maslows (1968) behovshierarki som sier at de grunnleggende behovene må være dekket først. Etter fysiologiske behov er det behovet for trygghet og beskyttelse som er det mest grunnleggende. Her ser vi at barnehagene jobber for at denne grunnleggende tryggheten skal være tilstede først, for deretter å fokusere på andre ting som lek, språk og lignende. «Så har de etterhvert behov for å ha vennskap og lek og alt annet og, lære norsk, men først og fremst relasjoner og trygghet.» Dyregrov (2010) er også tydelig på at trygghet må vektlegges for disse barna, og at trygghet er en forutsetning for læring.

Det at foreldrene også kjenner trygghet i forhold til barnehagen mener samtlige informanter er viktig. Felles for alle barnehagene er at de er opptatt av relasjonen til foreldrene, og det å jobbe for at foreldrene skal kjenne seg trygge og ha tillit til at barnehagen gjør det den kan for barnet. «... prøver å trygge foreldrene, klarer vi å trygge foreldrene så går det jo som regel mye bedre med barnet og.»

I arbeidet med å skape trygghet fremhever informantene tilvenningsperioden som viktig, den er viktig både for barn og foreldre. «Vi bruker veldig mye tid, vi har jo primærkontakter til å begynne med, ... og noen følges veldig, veldig opp til å begynne med.» Alle informantene nevner at de flere ganger erfarer at det er familier som trenger ekstra lang tid for å bli trygge i barnehagen. Tid er et av elementene i STROF modellen som Montgomery og Linnet (2012) trekker frem. Det handler om at disse barna trenger tid til å bli trygge i et nytt miljø, og det fremkommer av undersøkelsen at to av barnehagene gir samtlige familier muligheten til en utvidet tilvenningsperiode. Dette vil si at personalet legger til rette for at lengden på tilvenningsperioden blir tilpasset hvert enkelt barn.

Hvordan barnehagene møter disse familiene har både fellestrekk og ulikheter. Alle barnehagene trekker frem det uformelle samarbeidet i daglige hente- og bringesituasjoner og betydningen av det. I en av barnehagene blir det lagt ekstra vekt på at foreldrene er velkomne innom når som helst, til å ta en kaffe og være med på det som skjer. Her har de ikke lagt inn andre rutiner enn det som er vanlig i tradisjonelle bostedsbarnehager, slik som to foreldresamtaler årlig, foreldrekafe og foreldremøter. I de to andre barnehagene er det en utstrakt bruk av utvidet tilvenningsperiode som nevnt over. I en av disse barnehagene har personalet startet foreldre-barngrupper. Dette vil jeg komme nærmere inn på i kapittelet som omhandler foreldresamarbeid.

Overfor barna så skaper personalet trygghet ved blant annet faste rutiner gjennom dagen. Dette synes å være noe som blir gjort i alle barnehagene, men informantene viser ulik grad av bevissthet rundt det. I en av barnehagene virker det å være et ekstra fokus på dette med struktur og rutiner. «Vi prøver å ha rutiner i barnehagen som barna kan lære seg, og slik være trygg på hva som kommer til å skje.» Struktur og rutiner er gode virkemidler for å trygge barna (Larsen & van der Weele, 2011; Montgomery & Linnet, 2012). Dette er viktig for å skape forutsigbarhet. Barn som opplever indre kaos trenger ytre struktur for å unngå å bli overveldet av egne følelser (Montgomery & Linnet, 2012). Det å ta i bruk tiltak og strategier som en ofte bruker overfor barn med ADHD og autisme, slik som å skape ytre struktur, kan være fruktbart (Larsen & van der Weele, 2011). Dette ser vi eksempel på i en av barnehagene hvor en av informantene bruker dagstavle. Her er alle dagens gjøremål og aktiviteter representert ved et bilde. Informanten som forteller om dette tror at spesielt de barna som har erfaringer fra væpnet konflikt og/eller flukt profiterer på slik struktur. Hun fremhever også

tilstedeværelse av de voksne i overgangssituasjonene som viktig. «Vi må være tilstede, spesielt i skifte av aktiviteter, overgangssituasjoner, og spesielt fokus på det barnet».

To av informantene fremhever at barn som har opplevd væpnet konflikt og/eller flukt trenger stødige og trygge voksne som gir dem trygghet.

Så trenger de trygghet, at du er der. At du ikke tuller, ikke svikter. Mange av dem har jo opplevd svik, så du må være der som en påle... At det du sier, står du for. Det du sier, mener du på godt og på vondt... at du er tydelig på den du er... Men trygghet er base one. Å bli sett for den en er, og skape trygghet rundt det. Det er ingen tvil.

Jeg tolker det som at informanten her knytter trygghet og tillit sammen. Tillit er å ha tiltro til at andre mennesker er pålitelige og til å stole på (Heargraves, referert i Nordahl et al., 2005). En grunnleggende tillit til mennesker generelt, og foreldre spesielt er helt essensielt for en sunn utvikling hos barn (Montgomery & Linnet, 2012). Mange barn med erfaringer fra væpnet konflikt og/eller flukt har mistet tilliten til omverdenen, gjerne fordi foreldre og andre nære voksne ikke har klart å beskytte dem mot vonde og traumatiske opplevelser (Montgomery & Linnet, 2012). Her tenker jeg at personalet kan være med å gjenopprette barnets tillit til og tro på seg selv og omverdenen. Dette kan gjøres ved å arbeide for å knytte gode og tillitsfulle relasjoner. Jeg vil videre gjøre rede for og drøfte behovet for gode og trygge relasjoner.

## **4.2.2 Relasjon**

Informantene mener at barna i tillegg til trygghet har behov for trygge relasjoner. Behovet for en trygg relasjon kan vi knytte til Maslows (1968) tredje trinn i behovspyramiden, nemlig behovet for tilknytning og kjærlighet. Å skape gode relasjoner blir vektlagt blant annet i tilvenningsperioden, hvor flere av barnehagene bruker god tid. Et av prinsippene til Larsen og van der Weele (2011) handler om å skape trygge og tillitsfulle relasjoner. I følge dem er som sagt en god relasjon i seg selv det mest helende for mennesker som har opplevd traumatiske hendelser. Tillitsfulle relasjoner fremmer helse. Larsen og van der Weele (2011) argumenterer dermed for at det er viktig å investere tid og arbeid i å bygge trygge og gode relasjoner med barn og foreldre. Det fremkommer av undersøkelsen at dette er noe alle informantene gjør.

Flertallet av informantene mener at en god relasjon må ligge til grunn før du kan rette oppmerksomheten mot og jobbe med andre sider ved barnet. En av informantene hadde et



spesielt engasjement for relasjonen mellom barn og voksne. Hun mente at en ikke kan iredettesette eller reagere overfor barn som har erfaringer fra væpnet konflikt og/eller flukt på samme måte som en kan gjøre med barn som ikke har vært igjennom slike traumatiske opplevelser. Grunnen til dette sier hun er:

... at før du kan, før du kan iredettesette noen, eller korrigere noen 'nei nå får ikke du mer sjokolade'. Så må du være trygg, for hvis ikke så skader du, og du kommer ikke i posisjon til læring. Og jeg tenker at barnehage, skole, universitet, høyskole, det vi skal gjøre er læring. Vi skal lære gjennom hele livet, men hvis ikke trygghet og en god relasjon er i bunn, så må du holde deg unna.

I en av barnehagene har de ikke på forhånd bestemt hvem som skal ta seg av barnet i tilvenningsperioden. Dette fordi barna skal få velge seg sine voksne.

... er det noen av barna som velger noen voksne. For hvis det er det, så får de lov til det. Så bruker vi den personen, for det er den personen de har valgt som sin nærmeste, og har best relasjon med. Det betyr ikke at vi andre melder oss av. Vårt ansvar er å alltid være der, vise at vi er okay, 'men vi skjønner at du er veldig glad i Ingrid du. Så heldig du er.' Ikke sant, 'men jeg er okay, hvis Ingrid går. Vet du hva, jeg er okay jeg og'. Men det er min jobb. Det er den voksnes jobb for å sørge for relasjon til barnet, selv når barnet avviser.

Det er den voksne som har ansvaret for relasjonen slik som det kommer frem av sitatet over (Nordahl et al., 2005). Også to av de andre informantene er veldig tydelige på at det er de voksnes ansvar, både å legge grunnlaget for og opprettholde en god og tillitsfull relasjon, «selv når barnet avviser» som informanten over sa. Nordal et al. (2005) understreker relasjonens betydning. De sier at kvaliteten på relasjonen mellom barn og voksne er helt avgjørende for samhandling og læring.

### **4.2.3 Anerkjennelse**

Det er bare en av informantene som nevner anerkjennelse eksplisitt, men ut fra datamaterialet tolker jeg det som at de andre informantene også er opptatt av å møte barna med en anerkjennende holdning. Flere av dem prater om viktigheten av å se barna for de de er, og det tolker jeg handler om at informantene søker å lytte til barna, få tak i barnas opplevelse og ta dem på alvor. Jeg tar utgangspunkt i Berit Baes (1996) oppfattelse av begrepet anerkjennelse. Her innebærer anerkjennelse; bekræftelse, åpenhet og forståelse. Anerkjennelse er en kategori som dukket opp underveis i analysearbeidet, og er derfor ikke redegjort for i teoridelen. Jeg

velger likevel å ta det med siden jeg opplever en av informantene som svært opptatt av dette, og de andre informantene synes også å vise slike holdninger i sitt arbeid med barna. Behovet for anerkjennelse kan relateres til det fjerde nivået i Maslows (1968) behovspyramide, nemlig behovet for anerkjennelse og selvrespekt.

Informanten, som nevner anerkjennelse eksplisitt, mener at barna har behov for å oppleve å bli sett og bekreftet for den de er, med den bakgrunnen de har.

De trenger jo mest av alt å få en anerkjennelse for at det er okey å være den de er og ha vært igjennom det de har vært igjennom. Det er okey. 'Jeg synes det er okey å høre på deg' ... 'Tenk det, tenk da var du redd da', ikke sant, at de får en anerkjennelse på det at det er okey at de er den de er. 'Selv om du skjærer av halsen på gutten ved siden av deg ved frokosten. For det hender jo. Så er du okey.' ... hvis de har opplevd tunge ting så opplever de jo i løpet av femårsalderen hvert fall at de er annerledes. Veldig annerledes... Det blir en ny opplevelse når de kommer ut i en barnehage i bosted på nytt igjen, med det å være annerledes med traumene sine ... vi må på et vis være veldig oppmerksomme på å anerkjenne alt ved barnet.

Her viser informanten anerkjennelse ved å bekrefte barnets opplevelse, anerkjenne barnets følelser og å hjelpe barnet å sette ord på hva det har opplevd. Ved å gjøre dette hjelper personalet barnet med å skape sammenheng i livet. Erfaringene blir gjort mer begripelige og håndterbare for barnet. Dette er to av faktorene i Antonovskys (2012) salutogenetiske perspektiv. Det kan i en del tilfeller være vanskelig for personalet å hjelpe barnet med å sette ord på hva det opplever, og det kan også være vanskelig for barnet å fortelle hva det har erfart. Dette fordi barnet og personalet gjerne ikke har et felles verbalspråk enda. Flere av informantene uttrykker utfordringer knyttet til dette. I alle barnehagene søker de å ha assistenter som snakker språket til noen av barna, og i den ene barnehagen har de i tillegg morsmålsassistenter. En morsmålsassistent har som sin primære oppgave å stimulere til økt språkutvikling på barnets morsmål. En slik ressurs er ofte inne noen timer i uka. En av informantene i denne barnehagen forteller at de er veldig opptatt av å møte barnet på det som det har opplevd. Tospråklig personell og morsmålsassistenter er sentrale i arbeidet med å anerkjenne barnet når det forteller eller leker ut sine opplevelser.

Altså, han hadde språk, han hadde kroppsspråk og sitt morsmål, men han hadde ikke norsk talespråk, så vi skjønnte ikke hva han sa. Så vi fikk morsmålsassistent over lengre tid på han... sånn at da kunne hun forklare litt hvilke tanker han kom med, og hun kunne følge de tankene opp. Når han begynte å snakke om krigen så kunne hun på en måte, så fikk hun veiledning, og

hun kunne bli med og støtte han i det, og lytte til han. Og runde av på en måte. Og sette ord på, 'ja det har du opplevd. Ja, du har opplevd noe trist. Du har sett mange dumme ting, men nå har du det bra, i Norge er det ikke krig, og her passer politiet på at alle skal ha det bra. Politiet vil ikke skyte noen.' Det er litt sånn, på en måte å avslutte det for han, for han kan bare spille og spille på det han har opplevd.

Her ser vi hvordan personalet er opptatt av å trygge barnet ved å hjelpe det å sette ord på sine opplevelser, anerkjenne opplevelsene, berolige og avrunde.

I delkapitlene over ser vi at personalet har skissert barnas grunnleggende behov som trygghet og trygge relasjoner. Deretter uttaler en av dem behovet for anerkjennelse, andre prater om behovet for å bli sett for den en er. Dette er en rangering av behov som i stor grad er i tråd med Maslow (1968) sin tanke om behovshierarki. Flere (Montgomery & Linnet, 2012; Larsen & van der Weele, 2011; Gjestad, 2005) uttrykker at barn som har erfart væpnet konflikt og/eller flukt ikke har fått dekket sine grunnleggende behov godt nok. Et par informanter nevner også at noen barn er underernærte ved ankomst til Norge, noe som viser at for enkelte har heller ikke de fysiologiske behovene før og/eller under flukten vært godt nok tilfredsstilt.

Hver av disse tre faktorene; trygghet, trygge relasjoner og anerkjennelse, fungerer også som beskyttende faktorer. En beskyttende faktor er, som nevnt over, en faktor som fremmer positiv utvikling hos individet (Nordahl et al., 2005). Og ved å legge vekt på disse, arbeider barnehagene med å styrke og gjenopprette beskyttelsesfaktorer, som også er et av kjennetegnene på intervensjoner på nivå to jf. Montgomery og Linnets (2012) intervensjonsnivåer.

## **4.3 Kjennskap til barnets bakgrunn**

Informantene i denne undersøkelsen vektlegger det å få tak i barnets historie ulikt. I alle barnehagene forteller de at de ønsker å vite noe om barnets bakgrunn. Og alle informantene forteller at de spør foreldrene i første samtale, men det er ulikt hvordan dette blir gjort og hvilken informasjon informantene opplever å få. Tre av informantene mener det er personavhengig hvor mye informasjon en får fra foreldrene. De tror det handler om måten spørsmålene stilles på og hvor trygg pedagogen er i situasjonen. Det kan oppleves vanskelig å spørre om hva som skjedde før familien kom til Norge da de vet at familien mest sannsynlig bærer på vanskelige og tunge opplevelser. En av informantene uttrykker det slik: «Ja da spør

vi om hva de har opplevd, krig, flukt, men noen ganger når man vet at de er flyktninger, så føles det litt dumt å spørre 'hva har du opplevd?' Men vi spør om det er noe spesielt.» En annen av informantene forteller at hun er veldig forsiktig da hun er bevisst på at hennes kompetanse er førskolelærer og ikke psykolog. Hun er redd for å åpne for noe hun ikke er kompetent til å ta imot.

... på førstegangssamtale spør jeg veldig åpent. Jeg er veldig bevisst på at min kompetanse er førskolelærer, jeg er ikke psykolog. Og jeg tenker at i et første møte så kjenner de [foreldrene] meg ikke, de er kanskje ikke trygge på hvorfor jeg spør... jeg tenker også at jeg ikke kan åpne for noe jeg ikke er kompetent til å ta imot. Det er veldig få som tar den muligheten og velger å fortelle på det første møtet.

Informanten tror at hennes usikkerhet gjør foreldrene mer tilbakeholdende. Dette er noe flere av informantene reflekterer over. De fleste opplever også at foreldre som ikke fortalte noe i starten gjerne forteller etter en stund, på en senere samtale.

Det skal jo noe til på første foreldresamtale, at de vil ut med det. Men vi spør allikevel sånn at de har muligheten til å fortelle, og hvis ikke så bygger vi opp, vi tenker at det [er viktig] å bygge opp en god relasjon mellom oss og foreldrene ... Så tenker jeg at de kommer med det etterhvert. Det har jeg sett på mange foreldre.

I barnehagen til denne informanten er de veldig opptatt av å få vite om barnets historie, og legger til rette for et tett foreldresamarbeid slik at foreldrene skal kunne våge å dele noe av det de og barnet har opplevd. Der de ikke opplever å få historien til barnet, og de ser at barnet strever på ulike områder etterspør de denne informasjonen. Raundalen & Schultz (2006) påpeker at foreldrene ofte er de beste veilederne i forhold til bekymringer om barnets reaksjoner. Foreldrene kjenner barnets historie og reaksjonsmønster best.

To av informantene opplever at det er mange av foreldrene som åpner seg og forteller på første samtale. De opplever at foreldrene synes det er godt å fortelle. «... mange forteller, ... synes det er godt å fortelle. At vi vet. Og det er jo viktig å vite.»

En av informantene reflekterer over hvorfor hun mener at dette er viktig. «Jo det er viktig å vite i forhold til at du må ta hensyn hvis de har opplevd vonde ting, så trenger de ekstra tilrettelegging, ekstra på det med trygghet og tilvenning». Min vurdering er at informantene har ulik bevissthet rundt årsaken til at de spør om barnets historie, noe som også gjenspeiler seg i måten de gjennomførte det på. Flere av informantene opplevde det også utfordrende å

skulle spørre om bakgrunnen, da de visste at familien hadde vært igjennom mye vanskelig. Dette er nok også en faktor som påvirker i hvilken grad og hvordan de etterspør slik informasjon. Larsen og van der Weele (2011) mener at det er viktig for de som jobber med barn som har asyl- og flyktningebakgrunn, å ha kjennskap til barnets historie. Dette for å bedre kunne hjelpe og forstå barnet. Å vite om barnets bakgrunn vil kunne styrke relasjonen mellom den voksne og barnet fordi en da i større grad kan forstå hvorfor barnet reagerer som det gjør i ulike situasjoner, og kan med større sannsynlighet imøtekomme barnet med hensiktsmessig hjelp og tiltak (Larsen & van der Weele, 2011; Raundalen & Schultz, 2006). Med slik kjennskap vil en også kunne hjelpe barnet å gjøre livet håndterbart igjen jf. Antonovskys (2012) opplevelse av sammenheng. «Selv om det verste har hendt kan det likevel forklares, bli forstått og dermed bli håndterbart» (Raundalen & Schultz, 2006, s. 39). Dette vil igjen være til det beste for barnets læring og emosjonelle utvikling (Raundalen & Schultz, 2006).

## **4.4 Lite stabilitet i barnegruppene**

Varighet på opphold i barnehagene varierer, og alle informantene nevner dette med omskiftninger og lite stabilitet i barnegruppene som en utfordring. Nye barn begynner og slutter gjennom hele året. Kun i en barnehage slutter alle stort sett ved starten av et nytt skoleår, men også her begynner det barn gjennom hele året.

Dette beskrives som en utfordring for de voksne med tanke på hvordan de skal legge opp arbeidet sitt. En av informantene forteller at hun opplevde dette som en stor utfordring i starten fordi hun ikke kunne drive avdelingen på samme måte som i en vanlig barnehage. Planer måtte legges til side, og de måtte jobbe med helt grunnleggende behov som trygghet og omsorg, rutiner og struktur. «Vi prøver å gå på turer ... og såne ting. Det er ikke alltid så lett å få til fordi det er tilvenning veldig ofte og barna trenger å bli vant til hvordan det er her, struktur og rutiner. Det tar tid.» Denne ustabiliteten i barnegruppene fører til at «vi ofte må forandre på organiseringen og litt såne ting, vi vet aldri hvor mange barn vi får, og plutselig kommer barn som har ekstra behov og sånt.»

For barna er dette utfordrende fordi de stadig må forholde seg til nye barn. I barnehagene i denne undersøkelsen forandres gruppesammensetningen til stadighet noe som i følge Montgomery og Linnet (2012) kan være uheldig, da disse barna har ekstra behov for stabilitet

og forutsigbarhet i hverdagen. Selv om dette er en stor utfordring i alle barnehagene, er det tydelig at det er vanskeligst for de barna som blir værende flere år i barnehagen på asylmottaket. Her kommer det ikke bare nye barn, men ganske mange barn drar også i løpet av et barnehageår. En av informantene forteller at hun har sett at stadige omveltninger og brudd på relasjoner har hatt påvirkning på enkelte barns ønske om å knytte nye relasjoner.

... så har jeg hatt barn som etter å ha gått her lenge ikke vil knytte seg til de nye som kommer. De er slitne av å bli kjent med nye, tror jeg. Barn som lang tid etter at nabo og venner har flytta, går og banker på døra der bestekameraten bodde... Det er jo og en måte å beskytte seg selv på, for en blir såra. Du blir lei deg når folk reiser. Og vi ser det veldig tydelig i barnehagen her. Den sorgen. Det preger dem at venner reiser.

Og det er ekstremt trist og leit å se en treåring som ikke vil knytte seg til andre barn. Da tenker jeg at de rett og slett er blitt skadet av å bo på mottak. At det har tatt for lang tid. Det er et barn som har vært igjennom for mye.

I min undersøkelse kom dette hovedsakelig frem i forhold til barn som hadde gått i asylmottaksbarnehagen over lengre tid. Det kan tenkes at også barn som har vært innom flere steder på deres flukt til Norge, eksempelvis ulike flyktningeleirer, har opplevd mange relasjonelle brudd som gjør at en ustabilitet i barnegruppene medfører en ekstra utfordring i det å knytte nye relasjonelle bånd. Montgomery og Linnet (2012) argumenterer for at en bør unngå store skifter i miljø og gruppesammensetning. De mener at forandringer bør skje med stor varsomhet, omsorg for barnets reaksjoner og modenhet til å takle nye situasjoner. I forhold til barnehagene som mitt utvalg representerer, er det å ta imot barna gjennom hele året en av rammebetingelsene som jeg tenker vanskelig lar seg forandre. Ideelt sett skulle det vært stabile barnegrupper gjennom året, men i praksis er ingen av barnehagene lagt opp slik. Årsaken til dette er at flyktninger og asylsøkere ankommer landet hele året gjennom. Barnehagene kan derimot etter min mening tilstrebe mest mulig forutsigbarhet og struktur ved faste rutiner, dagsplaner, tydelige overganger mellom aktiviteter og fast personell.

## 4.5 Språk

Språk er en kategori som kom opp underveis i analyseprosessen, og er derfor ikke gjort rede for i teoridelen. Jeg har likevel valgt å ta det med her, da utfordringer knyttet til språk og kommunikasjon blir nevnt av alle informantene. Dette gjelder i kommunikasjonen mellom personalet og foreldrene, mellom personalet og barna, og sist men ikke minst i kommunikasjonen barna imellom. På tross av disse utfordringene uttrykker informantene lite frustrasjon i forbindelse med dette. Å ta i bruk seg selv og eget kroppsspråk er metoder alle informantene bruker i møte med kommunikasjonsmessige utfordringer.

Sånn i det daglige, i bringe- og hentesituasjoner, så har vi noen ganger det ganske så utfordrende. Du må jo bruke hele kroppen, kroppsspråket, du bruker konkrete, og du peker på ting, bilder av ting. Og vi tar jo mye dokumentasjon [foto] av hverdagen, slik at foreldrene kan se hva barna har gjort, for de skjønner ikke når vi sier hva barna har gjort med tale... Og så følger vi veldig med på om de har forstått dette eller ikke ... tolk kan vi ikke ha i hverdagen, men i alle samtaler og veiledninger så bestiller vi tolk.

Mens informantene i de daglige møtene med foreldrene må ta i bruk kreativiteten når det gjelder kommunikasjonen med foreldrene, forteller alle informantene at de bruker tolk i foreldresamtaler, møter og veiledningssituasjoner. Dette opplever de som helt nødvendig for å kunne få til et godt foreldresamarbeid. I tillegg til dette er de i en av barnehagene spesielt opptatt av å bruke bilder i kommunikasjonen med foreldrene.

Vi bruker mye bilder i all kommunikasjon, i stedet for skrevne skriv. Det er ikke alle foreldre som kan lese morsmål heller, så vi prøver å visualisere best mulig. Vi har flere foreldre som er analfabeter, så vi må alltid kunne tenke litt alternativt for å nå de enkelte foreldre.

I denne barnehagen har også en av informantene laget en PowerPoint-presentasjon til foreldrene med bilder som de bruker på foreldremøter. Her prøver hun å illustrere ulike sider ved barnehagehverdagen, noe foreldrene setter pris på.

Jeg har lagd en liten PowerPoint som går på grensesetting generelt ut fra de tinga som vi har veileda mye i. Der er det mye bilder. Den tar opp episoder som vi har fått oversatt... Og det har de [foreldrene] etterspurt mer, og de sier det er veldig, veldig ok. De [foreldrene] sier det er annerledes å sette grenser her.

En av informantene uttrykker utfordringer knyttet til at alle parter sitter inne med ting som de gjerne skulle ha formidlet.

Nei, det er klart det er jo en utfordring i forhold til at vi ikke kan, vi får ikke sagt det vi ønsker til hverandre, hverken foreldre eller barn eller voksne. ... Det er jo sånn som vi lever med i hverdagen hele tida.... Det er klart foreldre sitter inne med ting, barn sitter inne med ting, vi sitter inne med ting som vi ville ønsket å formidle på en mer skikkelig måte enn vi klarer.

Alle barnehagene trekker frem det å lære norsk språk som vesentlig for barna. Dette vektlegges ved at personalet setter ord på alt de gjør. I en av barnehagene er de opptatt av å lære barna de ordene de trenger mest først. Som det å være tørst, sulten, lei seg o.l. Informantene observerer at det for mange av barna oppleves svært frustrerende ikke å kunne kommunisere verbalt med voksne og barn i barnehagen, noe som også Gjestad (2005) viser til i sin artikkel. En av informantene nevner dette spesielt i forhold til å knytte relasjoner barna imellom.

At du får en som er så nær deg at du bryr deg om hvordan han har det ... Det tenker jeg er kjempe viktig. De må få finne hverandre og se hverandre, men det kan være veldig utfordrende med de store [barna] som ikke snakker samme språk ... de store [barna] som kommer, er vant til å ha et språk. Der blir det mye mer knuffing ... De relasjonene krever mye mer jobb, de trenger mer hjelp.

Hun forteller at disse barna trenger mye hjelp i det å knytte relasjoner, og det krever voksne som er til stede og gir dem de nødvendige ordene og hjelper dem i relasjonsbyggingen.

## 4.6 Lek

Mange barn som har opplevd traumatiske hendelser, er ikke i stand til å leke. De trenger å lære eller gjenlære det gjennom organisert lek (Montgomery & Linnet, 2012). Dette har flere av informantene erfart. «... noen er ikke vant til å leke i det hele tatt før de kommer. De har vært stadig på flukt, og har mindre lekekompetanse.» I møte med disse barna forteller tre av informantene at de tilrettelegger for organiserte og strukturerte lekesituasjoner hvor den voksne tar aktivt del og veileder barna. Dette er tiltak som også Montgomery og Linnet (2012) mener er vesentlige, og er også et av elementene i STROF-modellen (Montgomery, 2000; Montgomery & Linnet, 2012). Informantene forteller om strukturerte lekegrupper med få barn, kanskje også bare et barn med en voksen, hvor hensikten er å lære eller gjenlære disse ferdighetene. En av informantene kommer med følgende eksempel,



Vi lærte han å leke, ... vi begynte litt med sånn strukturert trening med han hvor vi øvde på konsentrasjon, oppmerksomhet og lek. Vi gav hverandre ideer til lek, rollespill med dokkehus for eksempel... Vi har lekt at det har vært hans familie... Også har vi lagt inn de forskjellige rutineene i løpet av dagen, stå opp om morgenen, gå i barnehagen...

I tillegg til manglende lekekompetanse og manglende lekeerfaring er språket, som nevnt over, en utfordring for mange av barna.

Det at de ikke har felles verbalspråk i begynnelsen, ingen felles opplevelser gjør jo og at en må jobbe en del med leken, med å gi de innholdsordene i leken. Skal de leke sykehuslek, så må de vite om sprøyte og doktor... De må lære hvordan de går inn i lek. Brukssiden av språket, kan jeg være med deg? Vi må jobbe med lek på en annen måte. Leken går ikke like selvstendig og glatt som hos andre kanskje.

Alle informantene uttrykker at de opplever «veldig ekstrem krigslek» og en hardere type lek i deres barnehage enn i mer tradisjonelle bostedsbarnehager. «Det er helt tydelig at det er en krigslek sant, som ingen andre barnehager jeg har jobba i har.» Dette tror de handler om at barna leker ut det de har opplevd. Alle informantene har en forståelse for leken som en del av barns bearbeidingsform og tenker at barna må ha rom for bearbeiding gjennom lek. Dette stemmer godt overens med det Montgomery og Linnet (2012) sier om at lek kan fremme bearbeiding hos barnet. Hvordan informantene legger til rette for dette i praksis og hvordan de selv forteller at de takler slike situasjoner, er derimot ulikt. Felles for dem er at de tenker at det bør skje i kontrollerte former, men flere uttrykker usikkerhet med tanke på hvordan de skal møte barna i denne type lek. En av informantene forteller at hun selv går inn i leken og prøver å skjerme andre barn.

... da skjermer jeg andre barn, da tenker jeg at da må de leke med meg, med en voksen. Så kan vi prøve å være med på det til en viss grad. Men det er vanskelig, jeg er heller ikke barnepsykolog, jeg prøver å finne en middelvei, vi kan ikke gå og leke krig hele tida. Prøver å gi det litt rom, men de kan ikke gå rundt i barnehagen og skrike og skremme de andre.

En annen informant forteller at hun prøver å innføre nye elementer i leken. Hun ønsker å hjelpe barnet til å utvide leken, og kommer med et eksempel hvor hun blant annet innførte sykehus i en lek som var preget krigshandlinger.

Han skjøt ned hele avdelingen, alt han tok i var maskingevær, drrr. Så veldig den type lek. Så prøvde vi å lage litt sykehus og prøvde å reparere og få han litt inn på den tanken der. Her er

det krig og krigsskader og personer av oss. Så prøvde vi å ha litt ambulanser og sykebler og prøvde å bygge opp litt.

Her innfører informanten en ny slutt i leken og prøver på den måten å gjøre opplevelsene mer håndterbare (jf. Antonovskys (2012) opplevelse av sammenheng). Dette er et tiltak som også Dyregrov (2010) nevner. Informanten forteller også at hun har brukt internett for å vise enkelte barn at det jobbes med gjenoppbygging av eksempelvis hus og veier i hjemlandet. Man kan tenke seg at dette kan være med på å forklare at også positive ting skjer i hjemlandene. Forklaringene kan kanskje være med på å gjøre minnene mer håndterbare og begripelige, som er to av kjernefaktorene i Antonovskys (2012) opplevelse av sammenheng. Men det kan også tenkes at for enkelte barn vil det oppleves som en påminnelse på hva de har vært gjennom, å se slike bilder fra hjemlandet.

I en av barnehagene hadde personalet lagt til rette for krigslek på et eget rom. Der hadde de rekvisitter som pistol, telefon og kniv tilgjengelig.

Vi hadde et rom hvor vi la en kniv, og vi hadde en pistol inne og vi hadde en telefon. Det gikk han mye rundt med, mobiltelefon hele tida. Det tror jeg han så mye, de snakke i telefonen, de gikk ute i gatene, politiet sant. Han hadde muligheten til å leke. Det tror jeg er viktig. Og ikke minst veiledning i forhold til foreldre, å fange det opp. Når jeg snakke med foreldrene om dette, var de ganske åpne om hva han hadde opplevd, det at han hadde sett mange døde mennesker.

Her tar personalet på alvor at leken også er bearbeidende. Og en av lekens funksjoner er at den skaper orden i kaos. I prosessen med å skape orden i kaos og på den måten gjøre verden mer forutsigbar og sammenhengende, er det viktig med tydelige voksne som organiserer og hjelper barnet i leken (jf. Montgomery & Linnet, 2012; Antonovsky, 2012).

Alle informantene uttrykker at de opplever det utfordrende når barna leker ut traumatiske opplevelser. Å stå i en situasjon med ekstrem krigslek kan oppleves skremmende også for voksne. En av informantene setter ord på dette.

Det er jo en ganske ekkel følelse og stå som voksen også faktisk, når du blir skutt. Og du vet at det er faktisk det du blir. Det er ikke lekeskutt. Du blir ikke lekeskutt, for det er noe annet... det er faktisk annerledes når du har en gutt som har opplevd krig, tar fram pekefingeren og skyter deg, for du kjenner det.

Traumatisert lek, som er et av symptomene på PTSD, kan oppdages ved observasjon over tid (Montgomery & Linnet, 2012). Denne leken kjennetegnes blant annet av at den er svært fastlåst, i motsetning til en bearbeidende lek som vil endre og utvikle seg. Det er bare en av informantene som bruker begrepet traumatisert lek, mens to andre informanter nevner eksempler på lek som passer til beskrivelsene av traumatisert lek. Denne informanten forstår traumatisert lek som:

... den gjentakende leken som går igjen, og igjen og igjen og igjen og igjen. En veldig ekstrem krigslek som jeg da vil kalle en traumatisert lek. At du har en hendelse som du leker om igjen, og om igjen, og om igjen...

Når leken er traumatisert trenger barnet hjelp til å organisere leken på en sunn og meningsfull måte (Montgomery & Linnet, 2012). Da er det viktig med en tydelig og nærværende voksen som bidrar med å organisere leken ved hjelp av en klar rollefordeling, regler og normer. Organisert lek kan hjelpe barnet å få orden på alt kaoset ved dets opplevelse av verden. På den måten kan barnet oppleve verden som mer forutsigbar og sammenhengende, samtidig som barnets fremtidsstro og håp kan styrkes. Dette stemmer overens med Antonovsky (2012) som hevder at det å oppleve verden som sammenhengene fører til bedre helse.

I undersøkelsen forteller alle informantene om både en hardere type lek, og mye krigslignende lek blant barn som har opplevd væpnet konflikt og/eller flukt. De forteller også om mye utagering og aggresjon. Alle eksemplene informantene kommer med i forhold til dette omhandler gutter. Jenter blir nevnt i sammenheng med å leke ut sine egne opplevelser, men de eksemplene som kommer handler om å leke ut familielivet slik de har opplevd dette under flukten. I følge Qouta et al. (2008) viser barn som har vært eksponert for væpnet konflikt og vold mer utagerende atferd og aggresjon. Dette mener de kommer av opplevelsen av frustrasjon og hjelpeløshet. I forhold til dette undrer jeg meg over hvor jentene i informantenes eksempler blir av. Kan det være at jenter er mer beskyttet for å se voldelige handlinger enn gutter? Er jentene i større grad inne og leker, mens guttene er ute i gatene og dermed blir eksponert for flere voldelige handlinger? Eller handler det om at gutter og jenter har ulike måter å prosessere og bearbeide det de har opplevd på? I følge Dyregrov (2010) opplever jenter mer emosjonelle plager, mens traumatiske erfaringer hos gutter gjerne gir seg utslag i atferdsproblemer. Pynoos og Nader referert i Dyregrov (2010) har undersøkt en gruppe med barn som var vitne til at mødrene deres ble voldtatt. Her viser det seg at jentene i større grad hadde gjentatte drømmer om å bli angrepet og ble redde for fremmede. Guttene

reagerte mer med tanker om hevn og ved mer atferdsproblematikk. Kan årsakene til dette være at jentene og guttene reagerte forskjellig på opplevelsen av traumatisk hjelpeløshet? Pynoos og Nader referert i Dyregrov (2010) spekulerer i dette. Dyregrov (2010) skriver at kjønnsforskjeller som de som er beskrevet over kan ha mange årsaker, men han antar at det kan skyldes en blanding av ulik læring, ulik rollefordeling og ulikt biologisk utgangspunkt. I følge Montgomery (2000) har en ikke kunnet påvise noe spesifikt mønster i forhold til kjønnsforskjeller i barns reaksjoner på væpnet konflikt eller annen organisert vold. Hun tenker at spesifikke kjønnsforskjeller kan ha sammenheng med at ulike kulturer har ulike sosialisering- og oppdragelsespraksiser.

## **4.7 Mangfold og mestring som ressurs**

I alle barnehagene er det et stort kulturelt mangfold, og samtlige barnehager sier at de ønsker å inkludere barn og foreldre i arbeidet med å synliggjøre dette mangfoldet. Her blir foreldre invitert med på aktiviteter som samlingsstund, foreldrekafe ol. I to av barnehagene oppmuntrer de foreldrene til å delta med for eksempel musikk, sanger, eventyr og tradisjoner fra egne hjemland. På denne måten får familiene bidratt med noe de kan og er stolte av. Alle barnehagene er med dette opptatt av ressurser ved barnet og familien, noe som er viktig i møte med flyktning- og asylsøkende familier (Montgomery & Linnet, 2012; Larsen & van der Weele, 2011). Et positivt fokus omkring barnets ressurser i stedet for på barnets vansker eller utfordringer, vil kunne ha betydning i positiv forstand på den mening som skapes rundt barnet i barnehagen (Montgomery & Linnet, 2012). Jeg vil videre komme med ulike eksempler på hvordan barnehagene arbeidet med dette i praksis.

Med tanke på barn som har erfaringer fra væpnet konflikt og/eller flukt, er to av barnehagene her opptatt av å styrke barnas identitet. Dette gjør de ved å inkludere familienes hjemland og kultur i det daglige arbeidet på avdelingene. De ønsker at barna skal være stolte av landet de kommer fra. Dette jobber de med gjennom å synliggjøre mangfoldet på avdelingen, de har plakater fra de ulike landene hengende på veggen. Hver uke er det et barn som får litt ekstra oppmerksomhet, hvor personalet sammen med barnet forteller og viser bilder fra dette barnets hjemland. På disse samlingene er også foreldrene invitert, og ofte kommer de og lager mat fra hjemlandet som barna får smake. «Så vi synliggjør deres kultur, at vi har veldig respekt, og hvor spennende dette er ... Ja, på den måten er vi med på å bygge opp deres identitet.» «Hos oss er de veldig stolte over det landet de kommer fra.» I denne barnehagen fremheves også

barnets morsmål. «... morsmålet er så viktig for deres identitet.» Her ønsker de å bevisstgjøre foreldrene på at morsmålet må bevares, og at barna derfor må få snakke sitt eget morsmål hjemme.

I den andre barnehagen er det spesielt lagt vekt på at barna skal få et positivt bilde av hjemlandet. Informanten forteller at hun jobber med å bevisstgjøre foreldrene på å gi barna også positive historier fra hjemlandet. Hennes erfaring er at mange foreldre kun har et negativt syn på eget land grunnet flukt og uroligheter. Mye av årsaken til at informanten ønsker en mer nyansert fremstilling av hjemlandet, er at noen av familiene må vende tilbake. Mange av barna er redde for å reise tilbake, og usikkerheten gjør at flere barn er redde for fremtiden. Ved å ha et bevisst fokus på dette ønsker hun at barna skal få leve uten denne frykten.

Og jeg tenker sånn at jeg, jeg kan ikke vite noen ting om foreldrene har rett eller feil i hvor farlig det er å reise tilbake, og om hvordan det blir når de eventuelt kommer tilbake. Men jeg kan si at det å leve tre år i frykt hemmer barns utvikling, uansett om de skal reise tilbake eller ikke. Så jeg tenker at det barnet, fra du er tre til du er seks år, hvis du bor på mottaket i den perioden, hvis du kan leve de tre årene uten frykt så vil det styrke deg uansett, enten du skal bli i Norge eller om du skal reise hjem.

Vi ser av sitatet over at flere av barna er redde for hva som kommer til å skje. Som en følge av det de har opplevd og den situasjonen de er i, frykter de for fremtiden. Dyregrov (2010) beskriver fremtidspessimisme som en av langtidseffektene etter alvorlige traumatiske hendelser. Eksemplet over handler om barn på asylmottak. Hvordan er dette for flyktningbarn som skal få bli i Norge? I følge Dyregrov (2010) er dette langtidseffekter som ikke bare gjelder asylsøkende barn. Det kan tenkes at barn som er preget av fremtidspessimisme opplever at de ikke innehar de ressurser som skal til for å takle fremtidige utfordringer jf. Antonovskys (2012) begrep om håndterbarhet. For barnehagepersonalet blir det dermed viktig å jobbe med økt tiltro til egne evner ved for eksempel å fokusere på ressurser og mestring.

I den tredje barnehagen er de opptatt av å legge spesielt til rette for mestring. Dette gjør de ved å velge aktiviteter og leker som ikke krever stor grad av verbalspråk. Informanten forteller at de bruker mye bevegelsesleker, dans og musikk.

Mye dansing, musikk og dansing. Det er supert med bevegelse, og det gjør vi mye. .. Det er veldig stas, og de trenger ikke språk for sånne ting. Vi prøver å bruke aktiviteter som er nøytrale i forhold til språk slik at alle kan være med, alle kan mestre. For hvis de må bruke

språket hele tida så vil det være veldig frustrerende, og de vil ikke være med. Å sitte og synge kan være litt sånn, men hvis vi tar med instrumenter og trommer, det er stas for dem. Det kan alle være med på.

Å legge til rette for mye bevegelse er noe de aller fleste barnehager gjør, men det er bare en av informantene som forteller at hun legger vekt på dette i forhold til barn som har erfaring fra væpnet konflikt og/eller flukt. Positive kroppslige erfaringer er viktig i arbeid med disse barna, og er et av prinsippene til Larsen og van der Weele (2011).

For en del barn som har opplevd traumatiske hendelser som følge av væpnet konflikt og/eller flukt vil et svekket selvbilde være en vanlig konsekvens (Carlson, referert i Gjestad, 2005).

Ved å ha en ressursorientert tilnærming til arbeidet med disse barna tror jeg at dette kan styrke barnas selvbilde og gi tro på at de kan håndtere hverdagen igjen jf. Antonovskys (2012) opplevelse av sammenheng. Gjennom et slikt fokus kan barna bli tryggere på hvem de er og hvor de kommer fra. Å gjenoppbygge troen på seg selv og tro på egne evner og krefter må skje gradvis, og enkelte element må kanskje bygges om eller helt på nytt (Raundalen & Schultz, 2006). Barnehageansatte har innflytelse på den mening som barnet skaper i sin nåværende situasjon, da de bruker mye tid sammen med barna. Ved å synliggjøre barnets ressurser og legge til rette for at barnet får mange positive og nye erfaringer, vil barnets selvbilde og oppfatning av verden forandres (Montgomery & Linnet, 2012). Personalet fremhever dermed det som bringer helse, og barnets opplevelse av sammenheng vil sannsynligvis øke. Dette skjer ved at de ulike komponentene håndterbarhet, meningsfullhet og begripelighet økes (Antonovsky, 2012). Når verden oppleves meningsfull, har barnet tro på at det er verdt å investere krefter i å overkomme den motstand det opplever. Livet oppleves følelsesmessig forståelig. En opplevelse av verden som begripelig, vil si at barnet opplever det som skjer rundt det og inni det som forståelig og strukturert (Antonovsky, 2012).

## 4.8 Foreldresamarbeid

Alle barnehagene er opptatt av foreldresamarbeid, noe de også er forpliktet til etter Barnehageloven (2005). Barnehagen skal bistå hjemmene med omsorgs og oppdrageroppgaver og på den måten være med og skape et godt grunnlag for utvikling og læring (Barnehageloven, 2005). Foreldresamarbeidet i samtlige barnehager i undersøkelsen inneholder de vanlige elementene som vi finner i tradisjonelle bostedsbarnehager. «... vi jobber mye med foreldrene, foreldrekafe, foreldremøte, vi har foreldresamtaler som en vanlig barnehage.» Foruten dette driver to av barnehagene med flere tiltak som jeg har valgt å kategorisere som foreldrestøtte. Dette kommer jeg nærmere inn på i neste underkapittel.

I en av barnehagene bemanner foreldrene en assistentstilling. Dette går på omgang, og foreldrene jobber en uke hver. Informanten synes dette er veldig verdifullt.

Så det synes jeg er veldig viktig, jeg synes det er veldig kjekt, vi får bli godt kjent med foreldrene, og de får innsyn i hva en norsk barnehage er, og de får være med å gi et flerkulturelt preg på barnehagen som jeg ikke kan klare selv.

Dette kan virke som en god ordning for foreldrene da de får innblikk i hva barnehagen driver med og i barnets hverdag i barnehagen. Jeg tror at dette kan være med på å øke foreldrenes trygghet til barnehagen og forståelse for hva en norsk barnehagehverdag innebærer. En kan derimot stille spørsmål ved hvordan dette fungerer for barna. Montgomery og Linnet (2012) hevder at nettopp barn som har vært utsatt for væpnet konflikt og/eller flukt har et stort behov for stabile rammer og faste voksne rundt seg. Her vil barna måtte forholde seg til en ny voksen hver uke, som gjerne ikke har forutsetninger for å jobbe i barnehage, noe som kanskje kan være uheldig for de mest utrygge barna. Informanten nevner også at det er utfordringer knyttet til det å ha foreldrene delaktige i barnehagehverdagen på denne måten.

Men det er klart når vi har foreldre inne, og de skal aldri være alene med barn. De leverer politiattest, og skriver under taushetspliktskjema. Men vi må selvfølgelig være bevisste på at de ser ting her i barnehagen, som de kanskje ikke holder tett om ute. Og de er aldri med på å diskutere hvordan vi legger opp løpet med enkelt barn, de er med, kanskje stygt å si, men de er med sånn som vi sa når vi var små, de er med på kjøtt og flesk. ... det gjør igjen at vi må være observante på at de ikke jobber imot oss.

#### 4.8.1 Foreldrestøtte

Alle informantene synes foreldresamarbeidet er viktig og ønsker at foreldrene skal kjenne seg trygge på barnehagen. Ingerid Bø (2011) vektlegger trygghet mellom foreldre og pedagoger for å få til et godt samarbeid.

Det kan synes som at det i mottaksbarnehagene er behov for et utvidet foreldresamarbeid. I en av barnehagene forteller informantene at de har 50 % fokus på barna og 50 % fokus på foreldrene i perioder. Dette bunner i behov som personalet ser hos foreldrene. Behov for tettere oppfølging, mer veiledning og lengre tid på å bli trygg i barnehagen. Ut fra dette dukket det opp en ny kategori i analysearbeidet, nemlig foreldrestøtte. Foreldre til barn som har opplevd traumatiske hendelser, vil ha behov for ekstra støtte og veiledning (Raundalen & Schultz, 2006; Dyregrov, 2010). Når det gjelder barn som har erfaring fra væpnet konflikt og/eller flukt, vil som regel også foreldrene være rammet (Dyregrov, 2010). Noe som kan føre til nedsatt kapasitet til å ta hånd om egne barn i en periode. Dette vil jeg komme nærmere inn på i neste underkapittel.

To av barnehagene driver i utstrakt grad med det jeg vil kategorisere som foreldrestøtte. I en av barnehagene har de startet foreldre- og barngrupper. Her møtes foreldre og barn to til tre timer, tre dager i uka over en periode på 10 uker. Familiene starter med dette like etter at de har begynt i barnehagen, og foreldrene gir tilbakemeldinger om at det er veldig nyttig og lærerikt. I disse gruppene lærer foreldrene om norsk barnehagedrift. De får tilbringe mye tid sammen med barna, og personalet i denne barnehagen fokuserer på foreldrenes væremåte sammen med barna. Personalet går selv foran med et godt eksempel i forhold til for eksempel grensesetting og kommunikasjon. Her er det flere generasjoner som deltar sammen, og Hauge (2008) poengterer at en av målsettingene i slikt arbeid er at nettopp både barn og voksne øker sin kompetanse, de lærer sammen og får være sammen. I disse samlingene blir det tatt opp ulike tema som grensesetting, oppdragelse og ulike sider ved det å være ny i Norge. En av informantene forteller det slik:

... vi har vanlige barnehageaktiviteter, prøver at de skal bli kjent med barnehagetradisjonen. At vi forteller hvorfor vi gjør ting, viktigheten av språk, viktigheten av bøker, og drar mye på turer med buss en gang i uka. Blir kjent med nærmiljø og hva byen har å by på for barnefamilier, og at de får være sammen, og at det er mulighet for å snakke og ta opp tema, regulering, grensesetting i et nytt land er alltid etterspurt, det jobber vi mye med. Og ellers hva de har på hjertet, de tar opp ting ifra sine egne land, morsmål.



Denne barnehagen driver også med utstrakt bruk av veiledning i forhold til foreldrene.

Ja vi har utstrakt veiledning mye mer enn andre og. Det kan være på det å være, noen sier det er veldig annerledes å være mor og far i ett nytt land. Noen trenger veiledning i forhold til det å ivareta barn fordi de har det så vondt selv. Og det å forstå systemer, vi er alltid i forkant med å fortelle om barnevern. Det at det ikke er lov å slå barn i Norge. Det prøver vi å si før de gjør det sånn at de kan få legge om på det. At de ikke gjør det. For da har vi jo en meldeplikt, og det trenger de veiledning i. Det er vanlig i veldig mange land å bruke fysisk oppdragelse og vold. ... da trenger de ofte veiledning, hvordan de kan gjøre ting i stedet... Det spriker veldig hva de har veiledningsbehov i forhold til. Men mye veiledning er jo learning by doing i de familiegruppene og.

Raundalen og Schultz (2006) peker på at det i mange tilfeller vil være naturlig at pedagogene i barnehagen gir foreldreveiledning i samarbeid med for eksempel PPT. Foreldre trenger kunnskap om traumatiske hendelser, normale reaksjoner og gode strategier for best å ivareta og møte barnets behov. Larsen og van der Weele (2011) fokuserer på dette med å normalisere reaksjoner. De sier at familiene trenger å vite at deres reaksjoner er normale reaksjoner på unormale erfaringer. Dette sier Larsen og van der Weele (2011) i noen tilfeller kan stoppe følelsen av å være «gal» og stabilisere andre symptomer. Foreldre kan også trenge veiledning i hvordan være en god forelder for sitt barn. Dette gir en av informantene et eksempel på som jeg vil komme tilbake til i neste kapittel.

I den andre barnehagen som driver med det jeg vil kalle foreldrestøtte, støtter og veileder de foreldrene ved blant annet hjemmebesøk. Barnehagen går på hjemmebesøk til alle familier minst en gang i året, og de som trenger det får besøk mye oftere. Denne barnehagen blir også i noen tilfeller bedt av barnevernet å drive ekstra veiledning med familier i hjemmet.

Vi går jo på hjemmebesøk til alle. Vi prøver å gå til alle hvert fall en gang i året. Men så er det enkelte som har fått mye oftere, og andre som får sjeldnere. Det kan gå på sånn som ... å lage dagsplan sammen med foreldre, i hjemmet. For eksempel dere må skifte bleie før dere kommer til barnehagen. ... dere står opp, så må barnet få ny bleie, og så må det få mat, og hva er da fornuftig mat ... Og dette er ting som enkelte norske foreldre også må gjennom. Men ikke med barnehagen. Men vi får enkelte sårne. Og det er, jeg føler at det ikke er helt sånn som det skal være, men jeg ser også at det er vanskelig, annerledes. Jeg ser og at barnevernet ikke kan gå inn og gjøre det med tvang. Og at kanskje vi da blir rette instans, men i utgangspunktet så har jo ikke vi ressursene egentlig, altså vi får jo ikke noe ekstra fra barnevernet for å drive dette. Det er jo noe vi gjør for barnets beste, med det i tankene.

I denne barnehagen arrangerer de også mødremøter. Her kommer mødrene sammen med personalet, og de tar opp ulike tema som eksempelvis bekledning.

#### **4.8.2 Foreldrenes psykiske helse**

Foreldrenes oppførsel, ivaretagelse og sensitivitet overfor barnet før, under og etter den traumatiske hendelsen har som tidligere nevnt, mye å si for hvordan barnet håndterer og bearbeider sine opplevelser. Foreldrenes psykiske helse er her svært viktig. Foreldre fungerer i de fleste tilfeller som beskyttende faktorer for barna sine, men foreldre som sliter psykisk kan utgjøre en risikofaktor (Fazel & Stein, 2002). To av informantene setter ord på dette.

... jeg tenker jo i noen tilfeller så er ikke foreldrene, så er de i motsatt retning, de er så opptatt av sine egne traumer og sin egen undergang at de ikke ser barnet i det hele tatt. At de kan bli en risikofaktor faktisk. Og mange opplever vi i større eller mindre grad at de glemmer litt barnet nå de har det veldig vondt, mens andre igjen klarer å være en beskyttelsesfaktor som klarer å skåne [barnet].

I barnehagen til en av informantene er de fleste familier nettopp kommet til landet. Hun opplever at mange av dem har stor tro på fremtiden og er preget av optimisme på tross av det de har opplevd.

Og de er veldig åpne, de er veldig villige til å samarbeide og få til ting. Men det er klart at vi [barnehagen] er i den veldig, veldig første fasen til disse flyktningene, sånn at alt er på topp. De er på toppen.

Mange familier og barn klarer seg bra til tross for det vanskelige de har opplevd, men alle informantene forteller at de fra tid til annen ser foreldre som er langt nede. De forteller om deprimerte, slitne og/eller torturerte foreldre, noe også Montgomery og Linnet (2012) har erfart. Mange av foreldrene forteller sterke historier om hva de og barna har vært gjennom, og som foreldre flest gjør de det de kan for at barna skal ha det bra. «De er jo glad i sine barn, og ønsker det beste for sine barn, og de fleste setter jo gjerne seg selv som alle foreldre til side for å ivareta og gi omsorg for sine barn.» En av informantene forteller at hun har mange historier om foreldre som har klart å skåne barna i svært vanskelige situasjoner. Disse foreldrene har fungert som en beskyttende faktor for barna sine under de traumatiske hendelsene. Slik støtte er avgjørende for barna og kan virke modererende på eventuelle ettervirkninger (Gjestad, 2005; Dyregrov, 2010).

... mange klarer forbausende bra og være til stede for barna, å beskytte de og har klart å verne om de under flukt og reise og forteller veldig mye om hva de har gjort, forteller hvordan de må få dem [barna] til å tie inni tilfluktsrom. De sier de har ødelagt tennene for de måtte hele tida stappe søtt i dem, men de måtte gjøre noe for at barna skulle tie stille, og prøve å avlede barna så de ikke skulle se ting. Mange sånne gripende historier om små skuespill som har foregått under bordet, mens det har vært soldater som har stormet inn i rommet og hvor mor har sittet og prøvd å avlede, og mange klarer forbausende godt å ivareta [barna].

Andre foreldre har mer enn nok med sine egne vanskelige opplevelser og klarer ikke å se barnet godt nok oppe i det hele.

Og så er det noen som strever. Det er det jo. Det er noen som har mer enn nok med sin egen [historie]. Vi hadde ei mor, som hadde opplevd masse... hun hadde rømt fra sin egen far, og barnet var resultat av en voldtekt som faren hennes hadde satt i scene. Hun visste ikke hvem barnefaren var ... Og han faren hennes var en høyt aktet politiker i det landet, sånn at hun kom akutt ut av landet. Rømte til fots gjennom et annet land. Hun hadde opplevd ganske mye.

Informanten forteller at dette var ei mor som hadde det vanskelig psykisk og som trengte mye veiledning av barnehagen i tillegg til terapi og behandling hos psykolog.

En annen av informantene forteller at hun ser hvordan foreldrenes måte å takle vanskeligheter på, har mye å si for hvordan barna har det. Dette samsvarer med både Gjestead (2005) og Dyregrov (2010). Informanten ser at det å klare å opprettholde et tilnærmet normalt liv med hverdagslige rutiner har mye å si.

... som klarer å skape et litt sånt normalt gjenge, som følger i barnehagen, og lager middag og så har de litt sånn faste ting som de gjør. Der trenger ikke barn få de store reaksjonene. Men så har du andre der foreldrene faller helt sammen, sant og ikke klarer å ta tak i ventesituasjonen, der du ser at de begynner litt sånn på topp når de kommer og så tenker de at nå skal alt være bra og så går de, når de bor på mottak så går de på en måte ned. Den venteprosessen blir så tung.

Hun påpeker også at mange av barna ønsker å beskytte foreldrene og holder sine vansker for seg selv. «Og barn beskytter seg selv med å beskytte foreldrene. Altså vil de ikke påføre foreldre større vansker, og sitter med ting selv.»

I møte med foreldre som har det vanskelig psykisk, er en av pedagogene opptatt av å hjelpe foreldrene til å bygge en god relasjon mellom seg og barnet. I dette arbeidet tar hun blant

annet utgangspunkt i samspillspunktene til International Child Development Programme (ICDP). Dette er et intervensjonsprogram for forebyggende og tidlige tiltak for å bedre omsorgsgiver-barn-interaksjonen (Rye, 2002). «Og disse omsorgspunktene tenker jeg mye i forhold til veiledning av foreldrene og. Spesielt de som har hatt det tøft selv, sliter psykisk selv, på en måte å hjelpe dem å gå inn i disse punktene.» Denne informanten forteller at de er flere i hennes barnehage som har kompetanse innen og jobber med ICDP-veiledning i forhold til disse familiene.

## 4.9 Pedagogenes kompetanse

Når det gjelder informantenes kompetanse så innehar alle erfaringer med barn som har opplevd væpnet konflikt og/eller flukt. Flertallet av informantene har lang erfaring og videreutdanning i migrasjonspedagogikk, en av dem har også spesialpedagogisk videreutdanning. De har derfor med stor sannsynlighet mer kompetanse og kunnskap på dette området enn vanlige bostedsbarnehager. Likevel uttrykker tre av informantene at deres kompetanse først og fremst handler om det normale barnet. De opplever arbeidet utfordrende på grunn av manglende kompetanse på det spesifikke innenfor dette tema. «For det kan en si at dette er min kompetanse, hva som er det normale førskolebarnet. Det tenker jeg at det har jeg lært mye om.» Med spisskompetanse på det «normale» førskolebarnet, mener informantene at et samarbeid med andre faginstanser er særdeles viktig. Noe som også blir sterkt vektlagt i faglitteraturen (jf. Dyregrov, 2010; Raundalen & Schultz, 2006; Ko et al, 2008).

Informantene opplever å ha ulik grad av kompetanse på barn med erfaringer fra væpnet konflikt og/eller flukt. Deres egne vurderinger varierer fra å kunne svært lite til å kunne en del. Alle informantene ønsker mer kunnskap om traumer og mer kompetanse på hvordan en best kan møte barn med traumatiske erfaringer som følge av væpnet konflikt og/eller flukt. Noen av informantene ønsker det for sin egen del, og andre savner kunnskap og kompetanse i hjelpeapparatet rundt. I den barnehagen hvor kunnskapen virker å være lavest, savner informanten støtte og veiledning fra fagpersoner rundt, noe hun opplever svært vanskelig å få til. Hun opplever at barnehagen står veldig alene, og at alt de gjør er basert på egne erfaringer og resonnement. Samtlige av informantene uttrykker at de har behov for veiledning i blant. Hva de ønsker veiledning i varierer.

Flertallet av informantene er tydelige på at de trenger veiledning i hvordan barnehagen best kan støtte barna og sette i gang hensiktsmessige tiltak. «... men jeg trenger veiledning. Jeg trenger råd, og jeg tenker at det burde vært styrka mye mer.» En av dem reflekterer videre over hennes rolle som pedagog og ikke terapeut. Dette tenker jeg selv er en viktig refleksjon og erkjennelse, da det er stor forskjell på terapi og pedagogikk (Raundalen & Schultz, 2006). En førskolelærer eller pedagog har i utgangspunktet ikke kompetanse til å drive med terapi (Raundalen & Schultz, 2006). Dette reflekterer flere av informantene over.

Så akkurat når det gjelder alvorlige, altså barn med alvorlige krigserfaringer, så sliter vi aller mest med å få hjelp og vi jobber så godt vi kan, men sikkert ikke godt nok, og kanskje feil. Kanskje til og med feil. Vi vet ikke. Vi diskuterer stadig vekk. Ja, måten vi samhandler med barnet på... Kanskje var det noe annet som ville ha virket bedre. ... med barn så er det du som må sette grensen ved hvordan du stiller spørsmål. Den er vanskelig. Og der er det man trenger hjelp som pedagog, for det er ikke vårt fagområde. Og det kan være alt ifra tegninger barn lager, eller til det de sier. Det er vanskelig, hvor mye skal du inn i dette. Men så er det også sånn at det er vi som er pedagoger i skole og barnehage som sitter med jobben med dem. Derfor skulle vi hatt tettere samarbeid med BUP, og vi ønsker jo det.

Informanten her uttrykker usikkerhet i forhold til hva som er best for barn med alvorlige traumatiske erfaringer. Hun reflekterer over at endel aspekt ved dette arbeidet omhandler elementer som går utover det som er en pedagogs fagområde. Ut fra det informanten forteller så virker det som at personalet her har en reflektert holdning til det de gjør. De diskuterer med hverandre og søker råd, noe som er viktig for å øke henvisningskompetansen jf. Raundalen og Schultz (2006). Som informanten nevner over er det i møte med barna og deres historie viktig at det alltid er barnet som sitter med kontrollen når det forteller i møte med en pedagog (Raundalen & Schultz, 2006). Også Larsen og van der Weele (2011) understreker at det er forskjell på hva en pedagog og en terapeut trenger å vite, og hvordan de stiller spørsmål. Når barnet selv inviterer til samtale om det som har skjedd gjennom tegning, lek eller tale, er det naturlig at pedagogen følger opp, men uten å dvele ved de følelsesmessige aspektene ved hendelsen (Raundalen & Schultz, 2006; Larsen & van der Weele, 2011). Raundalen og Schultz (2006) mener at pedagoger under veiledning og tett oppfølging fra PPT eller BUP vil kunne bevege seg over i milde terapeutiske metoder. Men de mener at også hensiktsmessige pedagogiske tiltak kan gi terapeutisk effekt, noe de kaller krisepedagogiske metoder.

En annen av informantene savner kompetanse på hvordan hun skal møte og hjelpe barn som for eksempel utagerer det de har opplevd gjennom lek. Hun mener at de trenger noen som har:

... kompetanse... i forhold til traumer. I vanlige barnehager så har en som regel ikke det. Men da at en oppsøker folk som har det, sånn som vi har gjort her da, at vi får litt sånn veiledning om hvordan en skal være sammen med det barnet i forhold til lek ... vi har ikke den kompetansen.

Her setter hun ord på noe som jeg tror er tilfellet i mange barnehager, nemlig en mangel på kompetanse på traumer. Dette kommer også frem i utredningen *Med forskertrang og lekelyst* (Kunnskapsdepartementet, 2010b). Barnehagene i mitt utvalg har nok over gjennomsnittet mye kunnskap om feltet i kraft av at de er rene mottaksbarnehager og dermed arbeider med denne problematikken daglig.

De fleste informantene viser etter min vurdering at de innehar henvisningskompetanse (Raundalen & Schultz, 2006). Dette viser de ved at de diskuterer tiltak, bekymringer og utfordringer både med kolleger i egne barnehager og oppsøker kompetanse hos andre faginstanser. De utveksler informasjon med foreldrene, og diskuterer eventuelle bekymringer med dem. Kun en av informantene uttrykte at det var vanskelig å få fatt i kompetanse, råd og veiledning fra andre faginstanser. Dette vil jeg komme nærmere inn på i neste delkapittel.

For å være et traumeinformert system må barnehagen inneha kompetanse på hvordan de skal fange opp de barn som har det vanskelig på grunn av traumatiske erfaringer (Ko et al., 2008). Dette viser mange av informantene at de har, ved å vise til mange ulike reaksjoner og ettervirkninger som ville gjort dem bekymret. Personalet må også inneha kompetanse på hvordan de kan hjelpe barn som har slike erfaringer (Ko et al., 2008). Her har over halvparten av informantene mye erfaring som vil komme barnehagen til nytte. Mange av dem uttrykker likevel en usikkerhet i forhold til å vite hva som er de beste tiltakene og den beste hjelpen for hvert enkelt barn. Dette understreker viktigheten av å ha et nært samarbeid med andre faginstanser som innehar spesialkompetanse på området (Ko et al., 2008). Med evidensbaserte intervensjoner tenker jeg at alle barnehagene er inne på viktige evidensbaserte tiltak som for eksempel fokus på trygghet, ressurser, stabilitet og relasjoner. En av barnehagene benytter også intervensjonsprogrammet ICDP. Etter min vurdering så kan det synes som at de fleste barnehagene (2) i mitt utvalg fungerer som traumeinformerte system, selv om samtlige informanter ønsker seg mer kunnskap og kompetanse på feltet.

## 4.10 Eksternt samarbeid

Alle informantene fremhever viktigheten av å ha et velfungerende samarbeid med andre faginstanser rundt barn som har erfaringer fra væpnet konflikt og/eller flukt. Dette er også som tidligere nevnt, vektlagt sterkt i faglitteraturen (jf. Dyregrov 2010; Raundalen & Schultz, 2006; Ko et al., 2008). Her er det snakk om intervensjoner på nivå to og tre, hvor eksterne instanser, som eksempelvis BUP, er inne for å hjelpe barn som viser akutte symptomer på traumerelaterte vansker eller som er i høyrisiko for å utvikle slike vansker (Montgomery & Linnet, 2012). Det kan også dreie seg om generell veiledning og kompetansehevingstiltak knyttet til personalet.

Hvordan informantene uttrykker at samarbeidet med eksterne faginstanser fungerer i praksis er forskjellig. Det er i sammenheng med dette punktet at de største frustrasjonene kommer til uttrykk. Det er svært ulikt hvor støttende informantene opplever hjelpeapparatet rundt. En av informantene opplever at de står helt alene. Å få til et samarbeid med ressurscenter/fagsenter og PPT har vært veldig vanskelig. Hun opplever at de ikke blir prioritert. Hun opplever også at barna i stor grad ikke får den hjelpen de har krav på før de begynner i tradisjonelle bostedsbarnehager. Det er kun i tilfeller som hun kaller ekstreme, de har fått veiledning fra PPT. «Hvis vi får det til, er det veldig ekstremt. Det må være et barn med masse problemer og hele familien i systemet. Da får vi, men det har kanskje vært bare et barn i løpet av ... [tiden] jeg har jobbet her.»

Hun skulle ønske at de kunne fått PPT inn i barnehagen tidligere. Hun ønsker seg mer oppfølging og kunnskap. «For det jeg syns vi trenger mest er psykologisk kunnskap, hva og hvordan prosesserer de alle sine opplevelser og hvis de har vanskeligheter... Hvordan kan vi hjelpe dem... til å føle seg bra?»

I de to andre barnehagene opplever informantene i større grad å ha faginstanser og fagpersoner i ryggen. De har begge steder mulighet til å drøfte saker anonymt i ressursteam, noe som informantene i disse to barnehagene benytter seg av. En av informantene uttrykker at hun opplever dette samarbeidet som svært viktig, og at det gir henne en trygghet i arbeidet. Og hun tenker at spesielt de som jobber med barn som har traumatiske erfaringer fra væpnet konflikt og/eller flukt, trenger støtte og veiledning fra fagpersoner som har kompetanse på området.

Det er en trygghet... å få noen fagpersoner som sitter på sin ekspertise til å si at 'ja nå går du rett vei'... det gir en trygghet i arbeidet ditt... at du ikke går og famler, at du har et fagmiljø å bruke. Og at du tør å bruke det. Jeg er ikke redd for å spørre etter hjelp eller råd. Jeg tenker jeg trenger det jeg... og alle barna er forskjellige... Og spesielt med disse barna som har med seg [erfaringer] fra krig, flukt, traumer og utrygghet, så tenker jeg at vi som fagpersonell i barnehagen, vi fortjener back-up fra [faginstanser]... Jeg trenger råd, og jeg tenker at det burde vært styrka mye mer.

Tre av informantene opplever at det har vært vanskelig å få veiledning i forhold til barn som har opplevd væpnet konflikt og/eller flukt. De opplever at faginstansene ikke har nok kompetanse, og at de selv har måttet lese seg opp på området. «... PPT har ikke kunnet gitt oss den veiledningen for hun har ikke den kompetansen, men vi har jo lært oss til, og vi har lest oss til.» En av dem sier at det er mange i systemet som kan litt, men de mangler noen som er gode på traumer og barn som har opplevd væpnet konflikt og/eller flukt.

Noe flere av informantene opplever utfordrende, er at barnehagen må 'være veldig på' i søknadsprosessen/henvisningsprosessen til andre instanser. De må hjelpe og løse familiene gjennom systemet og purre på de ulike faginstansene for å få forgang i sakene. «Vi må i noen tilfeller være veldig på ... for foreldrene er ikke kjent i systemet.» Det at saksbehandlingstidene er lange frustrerer flere.

Du føler hjelpeapparatet bruker lang tid... så den ventetiden er utfordrende både for oss og de som trenger hjelp. Og hvis det er familier med store hjelpebehov fra mange instanser så er det en utfordring å få de til å skjønne hvem er hvem. De har ikke erfaring med det. Men jeg tror vi tar det som en del av arbeidet, at det er sånn, at det bare er en del av oss. Det er sånn det skal være her. Men at ting tar tid, er utfordrende.

Oppsummert kan vi si at kvaliteten på samarbeidet med eksterne faginstanser varierer. I en av barnehagene virker det som om det fungerer dårlig. I de to andre barnehagene opplever informantene at samarbeidet fungerer. De opplever å få støtte og veiledning, men savner likevel noen som er 'eksperter' på feltet. For at de barna som utvikler traumerelaterte vansker etter å ha erfart væpnet konflikt og/eller flukt skal få best mulig hjelp, tenker jeg at det er svært viktig med et samarbeid som fungerer. Uten støtte fra andre faginstanser vil barnehagene ikke fungere som et traumeinformert system jf. Ko et al. (2008). Det kan synes som at informantene ønsker mer kunnskap i alle ledd, både i egne barnehager og i



faginstansene de samarbeider med. Og kanskje kan manglende kunnskap være noe av årsaken til at traumatiske hendelser og ettervirkninger ofte ikke blir kartlagt (jf. Gjestad, 2005).

## 4.11 Bekymring som utfordring

Det fremkommer av datamaterialet at samtlige informanter er sterkt engasjert i arbeidet sitt. Dette stemmer overens med Dyregrov (2010) og han sier at et slikt engasjement kan gjøre det vanskelig å distansere seg til det barnet og familien har opplevd. Alle informantene opplever at de ofte er bekymret for barn i barnehagen. En av informantene forteller at det er bekymringer på et annet nivå i hennes barnehage sammenlignet med andre mer vanlige bostedsbarnehager som hun har jobbet i før. Da hun begynte å jobbe i mottaksbarnehagen opplevde hun å være svært bekymret for alle barn.

Etterhvert blir man mer rustet, så man vet at det er noen ting som er vanlig i sånne situasjoner, men for eksempel barn som er alene hele tida, holder seg for seg selv eller bare sitter med en type lek hele tida. Det kan bekymre meg. Barn som slår seg selv, eller prøver å skade seg selv. Det bekymrer meg, men det blir liksom bekymringer som er på et helt annet nivå enn i en vanlig barnehage.

I arbeid med barn som har erfart traumatiske hendelser, er det en fare for at de som jobber tett med disse barna kan oppleve ulike former for reaksjoner selv (Dyregrov, 2010; Montgomery & Linnet, 2012). Det fremkommer i avsnittet over at samtlige informanter opplever sterk grad av bekymring, noe som er naturlig. En av informantene forteller også at det i enkelte situasjoner kan være vanskelig å være profesjonell, da hun selv blir følelsesmessig berørt av det barn og familier har vært gjennom.

Det er jo det å være profesjonell... jeg hadde lyst til å gråte... jeg vet hvilken bakgrunn de har, hva de har opplevd... Du får jo lov til å vise medfølelse sant, men det å ta ting innover seg etterpå... en kan lett gjøre det... Det kan være utfordrende, en hører de historiene de har å fortelle og det er ganske tøffe historier jeg har blitt fortalt. Og første året jeg jobbet her, ble jeg helt overveldet. Tolken begynte å gråte i en samtale og klarte ikke å være profesjonell... Du vil jo bare det beste for familiene, og du vet at ting ikke blir perfekt når de kommer hit. De har små hus, noen har ingen familie rundt seg, de går hjem og er for seg selv, og sliter med sine problemer. Du får vondt av dem. Jeg har lært å legge det meste bort, men enkelte ganger kjenner jeg det på meg etterpå.

Her setter informanten ord på hvor vanskelig det kan være å balansere mellom å være rørt og rammet eller rystet, jf. Bang (2003). Å vise medfølelse er som Bang (2003) sier positivt, men når en ikke klarer å legge det fra seg, kan det føre til mer negativ påvirkning som gjør at en blir for følelsesmessig berørt. Det blir dermed viktig at personalet har mulighet til å dele slike tanker, opplevelser og bekymringer jf. Dyregrov (2010) som fremhever viktigheten av å kunne snakke med kolleger om de utfordringer en står i. Dette forteller alle informantene at de gjør, først og fremst i uformelle samtaler og på avdelingsmøter. Bang (2003), Montgomery og Linnet (2012) fremhever veiledning som viktige tiltak. Få av informantene uttrykker behov for veiledning i denne sammenheng. Flertallet er mer opptatt av å få veiledning på hva de kan gjøre for barna enn på grunn av egne reaksjoner. En av informantene forteller derimot at de i hennes barnehage har mulighet til å prate med psykolog dersom de kjenner behov for det.

## **4.12 Barnehagenes arbeid i et salutogenetisk perspektiv**

Avslutningsvis vil jeg se på barnehagenes arbeid i et salutogenetisk perspektiv. Her vil jeg forsøke å samle noen tråder ved å se på hvordan informantene søker å skape en opplevelse av sammenheng i barnas liv.

Antonovskys (2012) opplevelse av sammenheng består som nevnt av følgende tre hovedkomponenter; håndterbarhet, begripelighet og meningsfullhet. Dette er komponenter som bidrar til trivsel og bedre helse. Mange av barna som har erfaringer fra væpnet konflikt og/eller flukt bærer med seg en historie preget av oppbrudd, traumatiske hendelser og tap (Gjestad, 2005). Som vi har sett både i kapittel 2.2 og 4.1 er reaksjonene mange, og felles for de fleste barna er at de har et stort behov for trygghet, stabilitet og forutsigbarhet. Dette finner vi både i undersøkelsens funn og i faglitteraturen (jf. Dyregrov, 2010; Montgomery & Linnet, 2012; Larsen & van der Weele, 2011). Barna vil ha behov for å oppleve at livet henger sammen igjen (Montgomery & Linnet, 2012). Her kan personalet hjelpe barna ved å lytte til og anerkjenne det de forteller eller uttrykker. Ved å hjelpe barnet å sette ord på sine opplevelser og tanker blir minnene og erfaringene mer begripelige og håndterbare (Antonovsky, 2012).

Begripelighet handler om i hvilken grad en opplever verden som forståelig og forutsigbar (Antonovsky, 2012). Her vil det være viktig å forklare barnet hva som har skjedd og hvorfor.

Informasjonen må selvsagt være tilpasset barnets alder (Dyregrov, 2010). En av informantene reflekterer rundt det hun opplever som lite kommunikasjon innad i familiene om det de har vært igjennom. Hun sier at det etter hennes erfaring prates lite om dette, særlig med barna. Dette stemmer overens med det Dyregrov (2010) sier om at de minste barna ofte blir pratet lite med etter traumatiske hendelser. Montgomery og Linnet (2012) vektlegger at barn trenger en sammenhengende fortelling/oppfatning av hvem de er, og hva de har opplevd. Familien er svært viktig her. Det kan være problematisk hvis ikke foreldrenes kommunikasjon til barnet, om det familien har vært gjennom, er sammenhengende. Selv om opplevelser ikke blir snakket om, vil barn kunne fornemme vanskelighetene som familien har vært gjennom. Mange barn blir etterlatt til sine egne forestillinger og fantasier om det som har skjedd. Disse kan være verre og mer angstfylte enn virkeligheten (Montgomery & Linnet, 2012). Rutter (2006) understreker at noe som kjennetegner barn med flyktninge- eller asylbakgrunn som klarer seg bra, er at de har en forståelse for hvorfor de lever i eksil. Her kan barnehagepersonalet spille en viktig rolle ved å bevisstgjøre foreldrene på viktigheten av å prate med barna sine om det som har skjedd. På den måten kan barnet oppleve historien sin og erfaringene sine som mer begripelige, jf. Antonovskys (2012) opplevelse av sammenheng. Mange barn sliter også med skyldfølelse for det som har skjedd (Dyregrov, 2010), noe som vil være vanskelig å oppdage dersom foreldre og hjelpere ikke prater med barnet.

Håndterbarhet handler om i hvilken grad en har ressurser til å takle indre og ytre stimuli (Antonovsky, 2012). Det er mange eksempler i undersøkelsen på at informantene setter ord på barnas opplevelser og på den måten hjelper dem å skape struktur og sammenheng. Personalet kan også hjelpe barnet ved å hjelpe det å regulere sine følelser og sette ord på barnets følelser (Larsen & van der Weele, 2011), noe informantene forteller at de gjør. Her kan eksempelvis personalet berolige barnet ved å ta det på fanget i situasjoner hvor det kjenner på frykt eller redsel. Dette tror jeg kan bidra til at barnets indre verden blir mer meningsfull. Meningsfullhet handler jo nettopp om å oppleve at livet er forståelig følelsesmessig (Antonovsky, 2012). Det kan også bidra til større grad av håndterbarhet, med tanke på at barnet igjen kan få tro på og tillit til omgivelsene, og tørre å stole på at pedagogen og/eller andre voksne vil hjelpe i vanskelige situasjoner.

Å vektlegge struktur, rutiner og forutsigbarhet er noe flere av informantene fremhever, for eksempel ved bruk av dagstavle. Dette vil disse barna profitere på da det gjør verden mer forståelig og håndterbar. De voksne kan forberede barnet på hva som skal skje, gi barnet en

god forklaring på hvorfor det skjer og la barnet være med på å bestemme ut fra egne forutsetninger (Raundalen & Schultz, 2006). Dette vil være med på å styrke barnets opplevelse av sammenheng. Det vil være viktig i de små tingene og rutinene i hverdagen, men også ved overgang til ny skole eller barnehage. Å forberede barnet på det som skal skje, og gi det en god forklaring på hvorfor, vil være viktig ved slike overganger (Ingerid Bø, 2011). I to av barnehagene i utvalget hadde de ingen rutiner ved overgang til ny barnehage eller skole. Mye av årsaken til dette var at de sjelden fikk vite hvor barnet skulle begynne. I den tredje mottaksbarnehagen derimot var det lagt vekt på trygge overganger. Her var barn og foreldre sammen med personal fra mottaksbarnehagen på besøk i den nye bostedsbarnehagen flere ganger før oppstart. Personalet hadde også møte for å overføre informasjon. Etter oppstart i bostedsbarnehagen kom personalet fra mottaksbarnehagen på besøk, de tilbød oppfølgingsmøter med personalet og var tilgjengelige for foreldrene i den første tiden. En slik strukturert oppstart med fokus på trygghet vil gjøre overgangen mer forståelig og håndterbar.

## 5 Avsluttende refleksjoner

Jeg vil avslutningsvis reflektere over undersøkelsens hovedfunn knyttet opp mot oppgavens problemstilling. Oppgaven har søkt å gi innsikt i hvordan en best kan ivareta barn som har erfart væpnet konflikt og/eller flukt, ved hjelp av teori og egne empiriske funn. Informantenes erfaringer og refleksjoner sammen med gjeldene teori og forskning på feltet har vært viktig for å kunne belyse oppgavens hensikt. Hovedproblemstillingen min har vært:

*Hva kan barnehagen gjøre for å ivareta nylig ankomne barn med opplevelser fra væpnet konflikt og/eller flukt på en best mulig måte?*

Dette har jeg forsøkt å besvare ved hjelp av mine to forskningsspørsmål som omhandler kjennetegn ved barn som har erfart væpnet konflikt og/eller flukt. Kjennetegn ved barnehagenes arbeid i møte med barn som har erfart væpnet konflikt og/eller flukt, og hvilke utfordringer barnehagene møter på i møte med disse barna.

Utvalget har vært av en såpass liten størrelse at det vil være vanskelig å gjøre noen generalisering utover de barnehagene som er med i undersøkelsen. I hvilken grad resultatene kan være overførbare til andre sammenhenger, lar jeg være opp til leseren å avgjøre (jf. Andenæs, 2000).

Det er viktig å påpeke at mange barn som har erfart væpnet konflikt og/eller flukt, klarer seg bra på tross av det de har opplevd (Dyregrov, 2010; Gjestad, 2005). Og i møte med barn som har erfart traumatiske hendelser som strever grunnet dette, er det heller ingen fast oppskrift eller fasit på hvordan de reagerer eller hvilke tiltak som fungerer. En av informantene beskriver det som å ha et stort nøkkelknippe hvor en må finne akkurat den ene rette nøkkelen som passer til barnets behov og utviklingsnivå.

Hvis vi har ei dør og en nøkkel i et nøkkelknippe... passer nøkkelen så er det flott, men når du kommer til neste dør eller neste barn, og prøver samme nøkkelen så er det ikke sikkert den passer... og du må gå gjennom alle de hundre nøklene til du finner akkurat den som passer...

Dette bildet understreker hvordan tiltak og hjelp må tilpasses hvert enkelt barns behov. Selv om alle er forskjellige og har sine unike historier, kan en likevel trekke frem noen fellestrekk med tanke på tiltak og kjennetegn, noe jeg har søkt å gjøre i denne oppgaven.

Informantene beskriver mange ulike reaksjoner og ettervirkninger som eksempelvis utagering og aggresjon, innadvendt atferd, samspillsvansker, oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker, barn som går i frysposisjon, manglende lekeferdigheter, traumatisert lek og gjenopplevelser. I tillegg til informantenes beskrivelser av barnas reaksjoner er det også redegjort for hvilke reaksjoner og følger forskning og faglitteratur skisserer. Det at endel barn strever som en følge av det de har opplevd, understreker betydningen av at disse barna trenger å bli møtt med god og hensiktsmessig hjelp. Raundalen og Schultz (2006) argumenterer for at barnehagene må ha en proaktiv og våken holdning i stedet for en kanskje mer vanlig vente-og-se-holdning. Dette kan skje på ulike nivåer, enten i form av forebygging, eller som intervensjoner på nivå to og tre, jf. intervensjonsnivåene til Montgomery og Linnet (2012).

For å finne frem til gode og adekvate måter å hjelpe barna på, er det viktig å ha kjennskap til barnets historie. Utfra undersøkelsens funn fremkommer det at alle informantene etterspør slik informasjon, men at det er ulikt hvordan de gjør det, og hvor komfortable de er med å etterspørre den. Raundalen og Schultz (2006) hevder at mange kriser og traumer forblir skjulte i dagens barnehage og skole. Dette mener de har sin årsak i at familier ønsker å holde sine kriser og traumer for seg selv, og fordi pedagoger ikke aktivt søker denne type kunnskap om barna (Raundalen & Schultz, 2006).

Hovedfunn som knytter seg til barnehagenes arbeid omhandler først og fremst betydningen av å tilrettelegge for trygghet og trygge relasjoner. For mange av disse barna har trygghet vært fraværende på grunn av flukt og uroligheter. Trygghet blir blant annet vektlagt gjennom fokus på omsorg, utvidet tilvenningstid, struktur og rutiner. Å investere tid og arbeid i å skape tillitsfulle og trygge relasjoner fremheves også av både informantene og faglitteraturen som svært essensielt (jf. Larsen & van der Weele, 2011; Maslow, 1968; Nordahl et al., 2005).

Å støtte opp om barnets identitet og å formidle positive historier fra hjemlandet er funn som understreker barnehagenes positive fokus på ressurser og mangfold. Dette fremkommer som viktige element i barnehagenes arbeid, og en av informantene nevner dette spesielt i møte med de barna som er engstelige og redde for fremtiden. I følge Dyregrov (2010) har flere barn som bærer på traumatiske erfaringer, utviklet en fremtids pessimisme. Barnehagen har her en viktig oppgave i å hjelpe barna å få håp og fremtidsstro tilbake (Raundalen & Schultz, 2006). Et positivt fokus på ressurser og mestring, hvor barnet opplever at egne ressurser er tilstrekkelige for å takle hverdagslige oppgaver, vil styrke troen på at det kan. Et fellestrekk ved samtlige

informanter var et stort engasjement for barna. Her har pedagogene tro på at det nytter å hjelpe. Og mye av arbeidet de fortalte om stemmer med Antonovskys (2012) salutogenetiske perspektiv som vektlegger ressurser heller enn vansker, symptom og sykdom. Et positivt fokus på barnets og familiens ressurser vil ha positiv betydning for barnets opplevelse av sammenheng.

Et annet hovedfunn er knyttet til barnehagenes arbeid med foreldresamarbeid og foreldrestøtte. Dette understreker at barnehagene har en helhetstenkning rundt tilnærmingen til hvordan de best kan hjelpe disse barna. Barnehagene kombinerer tiltak og intervensjoner rettet mot barnet med tiltak rettet mot hele eller deler av familien, for eksempel gjennom veiledning, hjemmebesøk eller foreldre-barngrupper. Montgomery og Linnet (2012) fremhever arbeid som inkluderer den familiemessige konteksten som svært betydningsfull for disse barnas mulighet til en positiv utvikling. Foreldrestøtte er også et av elementene som fremheves i STROF-modellen (Montgomery, 2000; Montgomery & Linnet, 2012).

Lek som en form for bearbeiding, ble vektlagt hos alle informantene. Hvordan det derimot best kan tilrettelegges for dette var flertallet av informantene usikre på. Her reflekterte flere av dem over balansegangen mellom terapi og pedagogikk, og uttrykte ønske om mer veiledning og kompetanse på dette. Å være pedagog i møte med barn som viser gjentakende og kanskje voldelige lekesequenser, det vi kan kalle traumatisert lek, uttrykte mange av dem som utfordrende.

Andre utfordringer informantene nevner er knyttet til kommunikasjon i møte med familiene og lite stabilitet i barnegruppene. Kommunikasjonsutfordringene søkes løst i de daglige situasjonene ved kreativ bruk av hjelpemidler, konkrete og kroppsspråk. Lite stabilitet i barnegruppene er en rammefaktor barnehagene må forholde seg til, men en av informantene forteller at dette har hatt negativ effekt på enkelte av barna i asylmottaksbarnehagen. For å minske belastningen ved slike stadige skifter, vil det være viktig å fokusere på struktur, rutiner og forutsigbarhet i barnehagedagen, samt at barna har faste voksne å forholde seg til (Montgomery & Linnet, 2012). Dette tilrettelegger de fleste barnehagene for.

Jeg har søkt å ha et spesialpedagogisk fokus på oppgaven. Spesialpedagogikken har som hovedmål «å fremme gode lærings-, utviklings-, og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter, eller er i betydelig risiko for å møte, funksjonshemmende vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse» (Tangen, 2008, s.17). Det handler her om å

forebygge, avhjelpe og redusere utvikling av vansker knyttet til det å ha erfart traumatiske hendelser som følge av væpnet konflikt og/eller flukt. For å kunne få til dette er det viktig med kunnskap og kompetanse på hvordan traumatiske hendelser som følge av væpnet konflikt og/eller flukt kan påvirke barn, hvilke reaksjoner og følger det kan få, samt hvordan barnehagen kan hjelpe dem. Informantene i mitt utvalg jobber alle i mottaksbarnehager som hovedsakelig tar imot barn med flyktninge- og asylbakgrunn. På bakgrunn av dette og ut fra funn i undersøkelsen, er det nærliggende å tro at deres kompetanse på barn og traumer er over gjennomsnittet. Selv om de fleste informantene nok innehar kompetanse over gjennomsnittet, savnet de likevel enda mer kompetanse og kunnskap på feltet. Og behovet for økt kompetanse opplevdes sterkest i møte med de barna som bærer på svært alvorlige traumatiske erfaringer relatert til væpnet konflikt og/eller flukt. Informantene understreker viktigheten av et velfungerende samarbeid med eksterne instanser. Samarbeidet med andre faginstanser opplevdes svært forskjellig av informantene. Flertallet opplevde å få god støtte der, mens en av barnehagene opplevde dette samarbeidet som lite støttende. Et velfungerende samarbeid med andre faginstanser er avgjørende for kvaliteten på den hjelp barna får (jf. Dyregrov, 2010; Raundalen & Schultz, 2006; Fandrem, 2011, Ko et al., 2008).

Barnehager har en viktig jobb i å identifisere og hjelpe de barna som er i risiko for å utvikle vansker, eller viser vansker som en følge av det de har vært gjennom.

Henvissningskompetanse er et viktig stikkord her (Fandrem 2011; Raundalen & Schultz, 2006). Det samme er tidlig intervensjon. Funnene viser at utvalget i denne undersøkelsen vektlegger mange viktige element i sitt arbeid for disse barna. For meg ser det ut som om flertallet av informantene innehar høy grad av henvissningskompetanse og samtlige bidrar til at svært viktige tiltak og behov hos barna blir møtt. Med tidlig og god hjelp vil en i barnehagen kunne bidra til en positiv utvikling hos barnet.

Som vi har sett innledningsvis i oppgaven, begynner det mange barn med flyktninge- og asylbakgrunn i norske barnehager hvert år, men det har etter min mening vært lite fokus på hva barnehagepersonalet kan gjøre i møte med disse barna. Jeg har i dette prosjektet kun berørt overflaten av denne tematikken. Flere av delresultatene kunne med hell ha vært gjenstand for et eget forskningsprosjekt. Eksempelvis ville det vært interessant og gå mer i dybden på barnehagenes arbeid med foreldrestøtte eller bostedsbarnehagers ivaretagelse av barn med erfaringer fra væpnet konflikt og/eller flukt. Det ville også vært spennende å gå enda mer i dybden i dette prosjektet ved eksempelvis å ha fokusgruppeintervju med



informantene. Dette ble det dessverre ikke tid til grunnet prosjektets varighet og omfang, men det er ikke desto mindre relevant. I følge utredningen *Med forskertrang og lekelyst* er det mange barnehager som på generell basis ikke er gode nok til tidlig å identifisere behov for ekstra hjelp og tiltak (Kunnskapsdepartementet, 2010b). Dette kombinert med at mange fagpersoner kjenner seg usikre i møte med denne problematikken (Selle et al., 2006a), samt at mange av disse barna ikke blir kartlagt (Gjestad, 2005), understreker viktigheten av å sette fokus på:

*Hva barnehagen kan gjøre for å ivareta nylig ankomne barn med opplevelser fra væpnet konflikt og/eller flukt på en best mulig måte.*

Jeg håper at denne oppgaven kan være et lite bidrag i så måte.

# Litteraturliste

- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Andenæs, A. (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I H. Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode: Metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (s.287-320). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Angel, B. & Hjern, A. (2008). *Att möta flyktingar*. Lund: Studentlitteratur.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium: den salutogene modell*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Arenas, J.G, Steen, P., Jacobsen, V. & Thomsen, U.S. (1988). *Flygtninges psykiske kriser: Introduktion til eksilpsykologi*. København: Dansk psykologisk forlag.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige: en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bang, S. (2003). *Rørt, rammet og rystet: faglig vekst gjennom veiledning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Barnehaeloven, LOV-2005-06-17-64. §2 (2005). Hentet 16.januar 2013, fra <http://www.lovdata.no>.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2 utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bråten, I. (2002). Ulike perspektiver på læring. I I. Bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 11-30). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bø, I. [Inge]. (2000). *Barnet og de andre* (3 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. [Ingerid]. (2011). *Foreldre og fagfolk* (3 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Carli, A. (1997). Flygtningebørn og deres familier: en tilnærming til deres psykosociale situasjon. I J.G. Arenas (Red.), *Interkulturel psykologi* (s.104-123). København: Hans Reitzels Forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Det kongelige justis- og beredskapsdepartement, (2012). *Barn på flukt*. (St.mld. nr.27, 2011-12). Hentet 15. november 2012, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/jd/dok/regpubl/stmeld/2011-2012/meld-st-27-2011-2012.html?id=684767>
- Durlak, J.A. (1995). *School-based prevention programs for children and adolescents*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Dyregrov, A. (2010). *Barn og traumer: En håndbok for foreldre og hjelpere* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fandrem, H. (2011). *Mangfold og mestring i barnehage og skole: Migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fay, B. (1996). *Contemporary Philosophy of Social Science*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Fazel, M. & Stein, A. (2002). The mental health of refugee children. *Arch Dis Child*, 2002(87), 366–370.
- FN. (1951). *FNs flyktningekonvensjon*. Hentet 27.januar 2013, fra <http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Flyktninger/Flyktningkonvensjonen>
- Frater-Mathieson, K. (2004). Refugee trauma, loss and grief: Implications for intervention. I R. Hamilton & D. Moore (Red.), *Educational interventions for refugee children. Theoretical perspectives and implementing best practice* (s.12-34). London: Routledge Falmer

- Gall, M.D., Gall, J.P. & Borg, W.R. (2007). *Educational research: An introduction* (8 utg.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Gjestad, R. (2005). *Kartlegging av ettervirkninger etter traumatiske hendelser hos flyktningbarn*. Bergen: Senter for Krisepsykologi.
- Gustafsson, L.H., Lindkvist, A. & Bøhm, B. (1989). *Krigens barn*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Hauge, A-M. (2008). Innledning, et ressursperspektiv på mangfold. I S. Aamodt & A-M. Hauge. (Red.), *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid* (s.9-23). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, B., Tanggard, L. & Brinkmann, S. (2010). Fænomenologi. I S. Brinkmann & L. Tanggard. (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (s.185-206). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kavli, H.C. & Svensen, E. (2001). *Overføringsflyktninger: uttak og integrering*. (Fafo-notat nr. 8, 2001). Oslo: Forskningsstiftelsen Fafo.
- Ko, S.J., Kassam-Adams, N., Wilson, C., Ford, J.D., Berkowitz, S.J., Wong, M., ... Layne, C.M. (2008). Creating Trauma-Informed Systems: child welfare, education, first responders, health care, juvenile justice. *Professional Psychology: Research and Practice*, 39(4), 396-404. doi: 10.1037/0735-7028.39.4.396
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet 27.januar 2013, fra [http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/Lover\\_og\\_regler/reglement/2006/rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-opp.html?id=278626](http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/Lover_og_regler/reglement/2006/rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-opp.html?id=278626)
- Kunnskapsdepartementet. (2010a). *Mangfold og mestring: Flerkulturelle barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. (Norges offentlige utredninger [NOU] 2010:7). Hentet 26.januar 2013, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7.html?id=606151>

- Kunnskapsdepartementet. (2010b). *Med forskertrang og lekelyst: Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. (Norges offentlige utredninger [NOU] 2010:8). Hentet 26.januar 2013, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/nou-2010-8.html?id=616123>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I Lund, T. (Red.) *Innføring i forskningsmetodologi* (s.19-78), Oslo: Unipub forlag.
- Larsen, C.K. & van der Weele, J. (2011). Helping families from war to peace: Trauma – stabilizing principles for helpers, parents and children. *Special edition of Journal of the National Network for Professionals in Preventing Child Abuse and Neglect* (Today`s children are tomorrow`s parents), 2011(30-31).
- Lauritzen, C. (2007) *Barn i mottak. Et pilotprosjekt om barns psykiske helse i nordnorske asylmottak 2006-2007*. Regionsenter for barn og unges psykiske helse, region nord. Institutt for klinisk medisin, Det medisinske fakultet, Universitetet i Tromsø. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Levine, P.A. & Kline, M. (2012). *Traumer set med barnets øjne: Heling af traumer hos børn og unge*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Maslow, A.H. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: D. Van Nostrand Company.
- Maxwell, J.A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 32(3), 279-300.
- Montgomery, E. (2000). *Flygtningebørn: Traume, udvikling, intervention*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Montgomery, E. & Linnet, S. (2012). *Børn og unge med flygtningebaggrund: Anbefalinger til profesjonelle*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

- Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. (2013). *Ansattinfo Jon-Håkon Schultz*. Hentet 25. mai 2013, fra <http://www.nkvts.no/ansatte/sider/ansattinfo.aspx?ansattid=6823>
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Norsk Organisasjon for Asylsøkere, (2013). *TEMA: Asyl, beskyttelse, sterke menneskelig hensyn*. Hentet 23.mars 2013, fra <http://www.noas.no/tema-asyl-beskyttelse-sterke-menneskelig-hensyn/>
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Qouta, S., Punamaki, R.L., Miller, T. & El-Sarraj, E. (2008). Does war beget child aggression?: Military violence, gender, age and aggressive behavior in two Palestinian samples. *Aggressive Behavior*. 34(3), 231-244.
- Raundalen, M., Lorentzen, G. & Dyregrov, A. (2005). *Gruppearbeid i flyktningfamilier: barnegrupper og foreldreveiledning*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Raundalen, M. & Schultz, J.H. (2006). *Krisepedagogikk: Hjelp til barn og ungdom i krise*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rutter, J. (2006). *Refugee children in the UK*. Maidenhead: Open University Press.
- Rydland, B. (2006). Praktisk psykososialt arbeid innen førstelinjetjenestene. I S. Neumayer, A. Skreslett, M.C. Borchgrevink & S. Gravråkmo (Red.), *Psykososialt arbeid med flyktningbarn: Introduksjon og fagveileder* (s.62-75). Hentet 14. januar 2013, fra <http://www.nkvts.no/biblioteket/Publikasjoner/PsykososialtArbeidFlyktningbarnVeileder.pdf>
- Rye, H. (2002). *Tidlig hjelp til bedre samspill* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Selle, H., Neumayer, S.M. & Borchgrevink, M.C. (2006a). Innledning og bakgrunn. I S. Neumayer, A. Skreslett, M.C. Borchgrevink & S. Gravråmo (Red.), *Psykososialt arbeid med flyktningbarn. Introduksjon og fagveileder* (s.8-11). Hentet 14.januar 2013, fra <http://www.nkvts.no/biblioteket/Publikasjoner/PsykososialtArbeidFlyktningbarnVeileder.pdf>
- Selle, H., Neumayer, S.M., Borchgrevink, M.C. & Mathiesen, E. (2006b). Familier i eksil. I S. Neumayer, A. Skreslett, M.C. Borchgrevink & S. Gravråmo (Red.), *Psykososialt arbeid med flyktningbarn. Introduksjon og fagveileder* (s.22-32). Hentet 14.januar 2013, fra <http://www.nkvts.no/biblioteket/Publikasjoner/PsykososialtArbeidFlyktningbarnVeileder.pdf>
- Senter for Krisepsykologi (2013). *Staben*. Hentet 25.mai 2013, fra <http://www.krisepsyk.no/staben>
- Størksen, I. & Thorsen, A. A. (2011) Barnehagens møte med barn som er utsatt for sosiale belastninger. I U.V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s.37-55). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tangen, R. (2008). Tilnærmingmåter og temaer i spesialpedagogikk: en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s.17-74). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Terr, L.C. (1988). What happens to early memories of trauma? A study of twenty children under age five at the time of documented traumatic events. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 27(1), 96-104.
- Terr, L.C. (1991). Childhood traumas: An outline and overview. *American Journal of Psychiatry*.148(1), 10-20.
- Terr, L.C. (2013). Treating childhood trauma. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*. 22(1), 51-66.

- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utlendingsdirektoratet. (2013a). *Migrasjon 2012: Fakta og analyse*. (Årsrapport 2012). Hentet 15.mai 2013, fra <http://www.udi.no/arsrapport2012/Asyl-og-mottak/Meir-enn-tusen-fleire-asylsokjarar-fekk-bli-/>
- Utlendingsdirektoratet. (2013b). *Ordliste*. Hentet 12.mars 2013, fra <http://www.udi.no/Oversiktsider/Ordliste/>
- Utlendingsloven, LOV-2008-05-15-35. § 28. (22. juni 2012). Hentet 12.mars 2013, fra <http://www.lovdato.no>
- Vaage, A.B. (2008). Barnepsykiatrisk arbeid med flyktning- og innvandrere barn. I B. Grøholt, H. Sommerschild, & I. Garløv. *Lærebok i barnepsykiatri* (s.316-337). Oslo: Universitetsforlaget.
- Varvin, S. (2003). *Flukt og eksil: Traume, identitet og mestring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vitus, K. & Nielsen, S.S. (Red.). (2011). *Asylbørn i Danmark: En barndom i undtagelsestilstand*. København: Hans Reitzels Forlag.



# Vedlegg

## Vedlegg 1: Svarbrev fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org nr. 985 321 884

Marit Dalset  
Institutt for spesialpedagogikk  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 17.12.2012

Vår ref: 32344 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.12.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

32344	<i>Barnehagen i møte med barn som har erfaringer fra krig og/eller flukt</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Marit Dalset</i>
Student	<i>Guro Kverneland</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.12.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Hildur Thorarensen

Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Guro Kverneland, Stensgata 21, 0358 OSLO

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 32344

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Data innhentes ved personlig intervju. Av hensyn til barnehageansattes taushetsplikt, kan det ikke fremkomme identifiserbare opplysninger om enkeltbarn, hverken direkte eller indirekte. Vi anbefaler at forsker minner informantene om dette ifm. intervjuet.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 30.12.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Oslo, januar 2013

### Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt

Mitt navn er Guro Kverneland, og jeg studerer spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Jeg er i gang med mitt masterprosjekt. I den forbindelse ønsker jeg å komme i kontakt med pedagoger som har erfaring med barn som har opplevd krig og/eller flukt. Formålet med prosjektet er å finne frem til hvordan barnehagen kan ivareta barn med slike erfaringer. For å få til dette trenger jeg dine erfaringer, tanker og opplevelser omkring temaet, og jeg håper du har lyst til å dele disse med meg.

Prosjektet vil bli gjennomført ved intervju, med en varighet på ca. en time. Spørsmålene vil omhandle tema som: kjennetegn ved barna, barnehagens arbeid og utfordringer imøte med barna, samarbeid med andre instanser. Jeg vil intervju til sammen ca. 4-6 pedagoger. Tid og sted avtaler vi nærmere ved eventuell interesse. Jeg kommer gjerne til deg og din barnehage, når det passer best for deg. Intervjuet vil bli gjennomført i februar 2013. Det vil bli tatt opp på bånd. Datamaterialet vil bli behandlet konfidensielt og alle opplysninger om deg vil bli anonymisert i masteroppgaven. Den enkelte informant kan til tross for anonymisering av funnene kunne bli gjenkjent av kolleger ved sitatbruk. Datamaterialet vil bli slettet ved prosjektets slutt, senest ved utgangen av 2013. Deltakelse er frivillig, og du kan når som helst trekke deg om du skulle ønske det. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Jeg håper du har lyst til å delta. Dine tanker og erfaringer vil være svært verdifulle for prosjektet, og bli behandlet med ydmykhet og respekt.

Har du spørsmål angående prosjektet er det bare å ta kontakt med meg på tlf. 905 33 126 eller epost: gurokve@student.uv.uio.no. Min veileder Marit Dalset, epost: marit.dalset@isp.uio.no, kan også kontaktes.

Med vennlig hilsen

Guro Kverneland

## Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

### Samtykkeerklæring

Jeg samtykker med dette til å delta i undersøkelsen. Jeg er informert om at all deltakelse er frivillig og at studenten som intervjuer meg har taushetsplikt.

---

Sted/dato

Signert av prosjektdeltaker

# Vedlegg 4: Intervjuguide

## Introduksjon

Jeg presenterer meg selv, forteller litt generelt om prosjektet og minner om taushetsplikt og anonymitetsbeskyttelse.

Fokuset for intervjuet er barn som selv har opplevd krig og/eller flukt. Tenk på dem når du svarer.

## Bakgrunnsinformasjon

1. Kan du fortelle litt om bakgrunnen din? (Utdanning, hvor lenge du har jobbet med denne gruppa, erfaring fra andre barnehager?)
2. Fortell om barnehagen. Hva karakteriserer denne barnehagen? (Stikkord: Hvor mange barn og ansatte? størrelse på barnegruppe? Hvor lenge går barna i denne barnehagen? Hvordan har dere organisert bemanninga?)

## Beskrivelser

3. Får du noe informasjon om barnas bakgrunn? Hva vet du?
4. Hvordan vil du beskrive atferden til disse barna?
5. Hvordan er måten de tar kontakt på og forholder seg til andre barn og voksne?
6. Hvordan vil du beskrive barnas lek/lekeferdigheter?
7. Hva slags atferd eller reaksjoner ville gjort deg bekymret?
8. Hvordan opplever du kontakten mellom foreldre og barn?

## Barnehagens arbeid

9. Hvilke behov tenker du at disse barna har?
10. Hva synes du det er viktig å legge vekt på i arbeidet med disse barna?

Hva gjør at du tenker at \_\_\_\_\_ er så viktig?

Hvordan arbeider dere med det?

11. Hvilken oppgave tenker du at du/personalet har i forhold til disse barna? Hva er det som gjør at det er viktig?
12. Hvordan organiserer dere barnehagehverdagen?
13. Hva tenker du er viktig i relasjonen mellom deg og barn som har erfaringer fra krig eller flukt?
14. Hva gjør dere når et nytt barn begynner i barnehagen? ( Oppstartssamtale f.eks.? Tolke? Blir foreldrene oppfordret til å fortelle noe om hva barnet har opplevd?)
15. Hvilken rolle tenker du barnehagen har i møte med barn som har erfaringer fra krig og flukt?
16. Hva gjør du når et barn vekker bekymring? Har barnehagen rutiner for hva en skal gjøre ved bekymring? Hvem samarbeider dere med da?

### **Utfordringer**

17. Er det ting du opplever som utfordrende i møte med disse barna og familiene deres? Hvis ja, kan du si litt mer om det?
18. Hvordan forsøker dere å løse disse utfordringene?
19. Opplever/tenker du at det er andre utfordringer her enn i mer tradisjonelle barnehager? I tilfelle hvilke?

### **Samarbeid**

20. Hvilke tanker gjør du deg om foreldresamarbeid i forhold til disse barna?
21. Hvordan samarbeider dere innad i barnehagen om disse barna?
22. Hva skjer ved overgangen til ny barnehage/skole? Hva legger dere vekt på?

23. Opplever du noen gang behov for samarbeid med andre instanser? Hvis ja, i hvilke situasjoner og med hvilke instanser?
24. Opplever du noen ganger behov for veiledning? Hvis ja, kan du si litt mer om det?
25. Hva tenker du om egen kompetanse i forhold til disse barna?

### **Avslutning**

26. Hvordan var det å bli intervjuet av meg?
27. Har du noe mer du vil tilføye?